Prof. Dr. Jürgen Oelkers 21. Oktober 2006
WS 2006/2007

*Vorlesung „Pragmatismus und Pädagogik“: Übersicht*

1. Einleitung: Pragmatismus, deutsche Pädagogik und das „humanistische“ Bildungsideal 25.10.06

2. Entwicklung der Erziehungswissenschaft
   2.1. Pädagogik in Deutschland 01.11.06
   2.2. Die amerikanische Pädagogik und ihr Demokratieideal 08.11.06
   2.3. Die Erziehungswissenschaft in den Vereinigten Staaten 15.11.06

3. Theoriewandel im 19. Jahrhundert
   3.1. Natur: Von Rousseau bis Darwin 22.11.08
   3.2. Der *Metaphysical Club* und der Pragmatismus 29.11.06
   3.3. William James 06.12.06

4. Erziehungstheorien im Pragmatismus
   4.1. John Deweys Begründung der Erziehung gegen die Tradition 13.12.06
   4.2. George Herbert Meads Theorie des Sozialen 20.12.06
   4.3 Von Ella Flagg bis T.V Smith: Demokratie als Theorienorm 10.01.07

5. Konzepte des Pragmatismus
   5.1. Erfahrung und Handeln 17.01.07
   5.2. Intelligenz und Anpassung 24.01.07
   5.3. Lernen und Problemlösen 31.01.07

6. Kritik des Pragmatismus 07.02.07

## *1. Pragmatismus, deutsche Pädagogik und das „humanistische“ Bildungsideal*

Der damals führende deutsche Pädagoge WILHELM FLITNER[1] versuchte 1964, den, wie es hiess, *Standort der Erziehungswissenschaft* zu bestimmen. Gemeint war der wissenschaftstheoretische Standort, also die Rolle und Funktion der Erziehungswissenschaft im Gefüge aller Wissenschaften. Stillschweigend vorausgesetzt war dabei, dass es wenn, dann nur um die *deutsche* Erziehungswissenschaft gehen konnte. Diese kontextfreie Deutung ist allerdings bis heute üblich, auch in angelsächsischen Kompendien wird von der *science of education* oder der *philosophy of education* gesprochen, ohne hinzu zu fügen, für welche Wissenschaftskultur diese Bestimmung gelten soll. Internationale Konzepte wie in anderen Wissenschaften gibt es nicht, auch und gerade in Wörterbüchern oder Lexika werden *nationale* Begriffe und Bedeutungsfelder benutzt, die ihrerseits relativiert oder gegen andere abgegrenzt werden. In diesem Sinne ist die Erziehungswissenschaft allenfalls auf dem Wege zu einer internationalen Disziplin (FUCHS 2006).

FLITNER wollte darlegen, um was für eine Wissenschaft es sich handelt, wenn von “Pädagogik” oder “Erziehungswissenschaft” die Rede ist. Dabei wird eine berühmte und bis heute folgenreiche Unterscheidung ins Spiel gebracht.

- Seit Mitte des 19.Jahrhunderts sind in Deutschland zwei grosse Gruppen von Wissenschaften unterschieden worden, die *verstehenden* und die *erklärenden*, also die Geisteswissenschaften einerseits, die Naturwissenschaften andererseits.
- Die einen “verstehen” die geistige Überlieferung, die anderen “erklären” die Gesetze der Natur.
- FLITNER übernimmt diese Unterscheidung, fügt aber hinzu - und dies mit Recht -, dass eine dritte Gruppe fehle, nämlich die der *berufsbezogenen* Wissenschaften, die immer den grösseren Teil der Universität ausgemacht haben.

Die Pädagogik lässt sich auf der Matrix „verstehen“ oder „erklären“ schlecht abbilden. Als Wissenschaft ist sie weder nur auf die geistige Überlieferung bezogen noch auf die Gesetze der Natur, sie kann weder nur verstehen noch nur erklären. Daher schreibt FLITNER:

> “Zwischen beiden Gruppen von Wissenschaften stehen … die *pragmatisch-hermeneutischen*, die nicht nur ‚feststellen, was ist’, und nicht nur ‚verstehen’, was sich bereits bezeugt und ausgesprochen hat. *Feststellend* müssen sie vielmehr zugleich entwerfen, was getan werden und geschaffen sein soll, und *verstehend* müssen sie zugleich kritisch auf Zukunft hin Normen durchdenken”
> (FLITNER 1964, S. 45; Hervorhebung J.O.).

---

[1] WILHELM FLITNER (1889-1990) studierte Philosophie, Germanistik, Geschichte und Anglistik in München, Jena und Berlin. 1912 promovierte er bei BRUNO BRAUCH in Jena im Fach Philosophie, im Februar 1914 absolvierte er das Staatsexamen für Gymnasiallehrer und ging danach in den Schuldienst. FLITNER war von August 1914 bis Dezember 1918 Kriegsteilnehmer. 1919 wurde er als Studienrat Leiter der neu gegründeten Volkhochschulschule in Jena. 1926 habilitierte er sich in Göttingen bei HERMAN NOHL und wurde im gleichen Jahr an die wiederum neu gegründete Pädagogische Akademie nach Kiel berufen. 1929 wurde FLITNER ordentlicher Professor und Direktor des Seminars für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Sein theoretisches Hauptwerk, die *Systematische Pädagogik*, erschien 1933 und wurde 1950 als *Allgemeine Pädagogik* neu veröffentlicht.

Die Formel “hermeneutisch-pragmatisch” verweist auf die vorausgesetzte Wirklichkeit eines Berufsfeldes oder einer Praxis, die mit Hilfe einer bestimmten Wissenschaft verantwortlich gestaltet werden soll. Zu diesen Disziplinen gehören, so FLITNER, neben den alten “Berufsfakultäten” der Medizin, Jurisprudenz und Theologie auch “neuere Wissenschaften” wie die Pädagogik, die Psychologie oder die Gesellschaftswissenschaften (ebd., S. 45/46). Der “Standort” der Pädagogik ist also ein *hermeneutisch-pragmatischer*. Sie versteht die Erziehungswirklichkeit nicht nur und deutet sie, sondern ist verknüpft mit einer Handlungspraxis, für die sie verantwortlich ist.

Genauer gesagt:

> “Die Pädagogik ist auf die konkrete Erziehung hier und jetzt bezogen und auf die Ämter, Berufe und Laienfunktionen, die mit Erziehung und Bildung zu tun haben. Sie ist *pragmatisch* gebaut - nicht *pragmatistisch*”
> (ebd., S. 46; Hervorhebungen J.O.).

Die Abgrenzung zwischen “pragmatisch” und “pragmatistisch” kommt nicht zufällig zustande, sie ist kein Wortspiel, sondern Programm. Das griechische Wort *pragma* heisst Handeln, die *pragmatika techne* ist die Kunst, richtig zu handeln. Seit Aristoteles, also seit dem 4. Jahrhundert v. Chr., bildet die Handlungslehre einen Mittelpunkt der Philosophie, weil Intentionen und Konsequenzen von Handlungen die Praxis des Menschen ausmachen und so die Zukunft gestalten. Auch Erziehung ist seit der Antike als Kunst, richtig zu handeln, aufgefasst worden, und Leben generell lässt sich als Kunst verstehen. Man spricht von „Lebenskunst“. FLITNER aber unterschied 1964 fein zwischen *pragmatisch* und *pragmatistisch*. Das hatte seinen Grund:
Die Unterscheidung dient der Abwehr von dem, was FLITNER die “moderne” Auffassung der Erziehung nennt, in Anführungszeichen setzt und der, wie es heisst, “nordamerikanischen ‚*progressive education*’” zurechnet’” (ebd., S. 49).

Die *progressive education* ist am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt worden. Sie ist Teil der amerikanischen Demokratiebewegung und hat tatsächlich die Pädagogik in en Vereinigten Staaten sehr nachhaltig geprägt. FLITNER charakterisiert diese Pädagogik wie folgt: Sie habe zwei hauptsächliche Quellen gehabt, nämlich die

> “Psychologie FREUDS und seiner Schulen und die missdeutete Pädagogik JOHN DEWEYS, die kombiniert *eine wissenschaftliche beeinflusste Laienauffassung* verbreitet haben. Einige Jahrzehnte hindurch war sie in bestimmten sozialen Schichten Amerikas herrschend und auch in Alteuropa ist sie eingedrungen. Es mag sein, dass dieser Einfluss in Amerika schon im Abklingen ist;[2] bei uns dürfte er sich noch steigern; unsere jeunesse dorée zeigt bereits manche Züge dieser *Erziehung als Nicht-Erziehung*”
> (ebd.; Hervorhebungen J.O.).

Mit *jenuesse dorée* bezeichnete man bestimmte Gruppen der grossbürgerlichen Jugend nach dem Sturz der Schreckensherrschaft in Frankreich 1794. Diese Gruppen agitierten in Paris, Lyon und Marseille gegen die entmachteten Jakobiner, sie lehnten die Französische Revolution ab und wurden für die reaktionäre Politik instrumentiert. Das “Goldene” dieser Jugend sollte auf die Extravaganz ihrer Kleidung und die Affektiertheit ihrer Sprache

---

[2] Die *Progressive Education Association* (PEA), 1919 gegründet, wurde 1955 aufgelöst.

hindeuten. WILHELM FLITNER hat diese Anspielung nicht erläutert, aber gemeint ist offenbar eine Reaktion in die falsche Richtung, die sich auf eine glänzende Fassade einlässt, ohne deren Oberflächlichkeit zu erkennen. Eine Annäherung an die amerikanische Pädagogik wäre nach dieser Lesart *reaktionär* und würde die falschen Kräfte unterstützen. Und sie wäre ohne Tiefgang.

1956, am Ende der kurzen amerikanischen Re-Education[3] in Deutschland,[4] hielt FLITNER einen Vortrag, der auf den Ertrag und die künftigen Aussichten der deutschen Reformpädagogik vor 1933 zurückblickte. Die Eingangsthese dieses Vortrages ging dahin, dass die Reformpädagogik überall in Europa, etwa in England, Skandinavien und Deutschland, gescheitert sei, und zwar gleichermassen an der inneren Uneinigkeit und an den äusseren Ereignissen.

> "Nur in *einem* Land war die Reform offensichtlich völlig siegreich - in Nordamerika, wo alle ‚fortschrittliche" Erziehung sich offenbar gemäss der Denkart von JAMES DEWEY und KILPATRICK durchgesetzt hat, gemäss einem System also, das in entscheidenden Einsichten von den Theorien abweicht, in denen *bei uns* die Reformforderungen vorgetragen werden. Um nur einen Unterscheidungspunkt hervorzuheben: Die von DEWEY abhängige Erziehung geht aus von der pragmatischen Auffassung, Erziehung sei vor allem Anpassung an das soziale Leben. Sie sucht infolgedessen die Erziehung in der Jugendepoche so freiheitlich wie möglich zu gestalten, um den Konformismus so hoch wie möglich zu treiben"
> (FLITNER 1956, S. 147; Hervorhebung J.O.).

WILLIAM JAMES gilt gemeinhin als der Begründer des Pragmatismus, JOHN DEWEY als dessen pädagogische Hauptfigur und WILLIAM KILPATRICK als sein Multiplikator. Die Einschätzung FILTNERS ist die einer entschiedenen Abgrenzung, die verbunden ist mit einer Polemik. Es soll in der pragmatistischen Theorie der Erziehung um soziale Anpassung gehen, die im Scheine der Freiheit des Kindes angestrebt wird. Je grösser die Freiheit in der Erziehung angenommen werde, desto höher werde der letztendliche Konformismus ausfallen.

FLITNERS Vortrag mit dem Titel *Versuche, Modelle und Theorien in ihrer Bedeutung für die innere Schulreform* fand am 15. März 1956 in der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main statt. Diese Hochschule war fünf Jahre zuvor, also 1951, als Stiftung des deutschen Bundeslandes Hessen mit erheblichen amerikanischen Mitteln gegründet worden, um die deutsche Pädagogik mit den demokratischen Ansätzen des Pragmatismus zu konfrontieren und sie auf den Weg empirischer Forschung zu führen, zu der ganz besonders auch der internationale Vergleich gezählt wurde. Aus dieser Hochschule ist das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) hervor gegangen, das bis heute existiert.

---

[3] Der Ausdruck "re-education" geht vermutlich auf WALTER LIPPMAN, den Chief-Editor der *New York World*, zurück. JOHN DEWEY wurde im Mai 1944 Organisator des *Council for a Democratic Germany*. Grundlage für "reconstructing German education" nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs war die *American Joint Chiefs of Staff (JCS) Directive* No. 1067. Nachdem alle NS-Institutionen der Erziehung geschlossen worden waren, sollte das deutsche Erziehungssystem neu aufgebaut werden, mit dem Ziel "to eliminate all Nazi and militaristic doctrines and to encourag the development of democratic ideas" (POLLOCK/MEISEL/BRETTON 1949, S. 82; vgl. TENT 1982). Dabei spielte die Rückbesinnung auf die Reformpädagogik der Weimarer Republik eine gewisse Rolle, allerdings in der Optik, wie sie seinerzeit in den Vereinigten Staaten wahrgenommen worden war (etwa: ALEXANDER/PARKER 1929).

[4] Es wird oft übersehen, dass es auch eine *re-education* in den Vereinigten Staaten gab, der rund 425'000 deutschen Kriegsgefangenen nämlich, die in 511 Lagern verteilt über das ganze Land umerzogen werden sollten.

Der Gründer und erste Leiter der Hochschule war ERICH HYLLA,[5] der Übersetzer von JOHN DEWEYS Buch *Democracy and Education*. HYLLA war eine der treibenden Kräfte hinter der amerikanischen Re-Education nach dem Zweiten Weltkrieg. HYLLA wurde 1933 aus dem preussischen Staatsdienst entlassen und emigrierte in die Vereinigten Staaten, wo er verschiedene Gastprofessuren innehatte. Er kehrte unmittelbar nach dem Ende des Krieges zurück, wurde 1946 Fachberater beim Chef der Erziehungsabteilung des US-Militär-Gouverneurs für Deutschland und war in dieser Funktion für die Erneuerung der Erziehung zuständig. Als strukturpolitisches Ziel wurde dabei angestrebt die Einführung einer demokratischen Gesamtschule für alle Kinder nach dem Vorbild der amerikanischen *Elementary* und *High School*, also ein klarer Bruch mit der deutschen Bildungstradition der selektiven Verschulung. Darüber hinaus wurde die rasche Demokratisierung der Universitäten zum Ziel erklärt. Ich komme darauf am Ende der Vorlesung zurück.

FLITNER hielt seinen Vortrag offenbar in Anwesenheit von HYLLA, der also hören konnte, was sein Hamburger Kollege FLITNER als Alternative zur "fortschrittlichen" Erziehung Nordamerikas anzubieten hatte. FLITNER sagte:

> "Ich brauche nur Namen wie THEODOR LITT, ERNST MICHEL, ROMANO GUARDINI, HERMAN NOHL, PETER PETERSEN zu nennen, um an ganz andere (Auffassungen) von Erziehung, Autorität, Freiheit und Sachgehalt der Jugendbildung zu erinnern" (ebd.).

Freiheit allein ist kein Erziehungsziel, Demokratie wird nicht erwähnt, dafür wird auf den "Sachgehalt" der Bildung Wert gelegt und die Notwendigkeit von Autorität betont. Sie begründet sich mit der Sache, aber auch mit der Person. Ohne Autorität kann es keine Erziehung geben, und für die entsprechende Pädagogik wird eine nationale Tradition behauptete, die nochmals scharf von der amerikanischen Pädagogik abgegrenzt wird. FLITNER bezieht sich nicht auf andere europäische Pädagogiken, etwa die englische oder die französische, die ebenfalls sehr anders ausgeprägt sind als die deutsche. Es ist die *amerikanische* Erziehungswissenschaft, die den Stachel darstellt.

Die Mischung der Namen auf FLITNERS Liste ist auf diesen Zusammenhang aufschlussreich:

- Der Philosoph und Pädagoge THEODOR LITT (1880-1962) hat 1926 in seinem Buch *Führen oder Wachsenlassen* eine kategoriale Kritik der Reformpädagogik vorgelegt,
- der katholische Erwachsenenbildner und Psychotherapeut ERNST MICHEL (1889-1964) begründete die genossenschaftliche Akademie der Arbeit in Frankfurt am Main,
- der Philosoph ROMANO GUARDINI (1885-1968) war der führende Kopf der katholischen Jugendbewegung und wurde später Professor für "katholische Weltanschauung" in Breslau,

---

[5] ERICH HYLLA (1887-1976) war ursprünglich Lehrer und Mittelschulrektor. Er wurde 1922 in den Schulaufsichtsdienst berufen und war seit 1931 als Ministerialrat im Preussischen Kultusministerium tätig. Die Übersetzung von *Democracy and Education* (1930) ging auf einen einjährigen Aufenthalt an der *Columbia University* zurück. Auch HYLLAS Buch *Die Schule der Demokratie* (1928) resultierte aus dieser Erfahrung. Nach seiner Emigration übernahm HYLLA eine Gastprofessur für Vergleichende Pädagogik an der *Columbia University* (1935-1937), später eine ähnliche Position an der *Cornell University* (1938). Nach seiner Rückkehr 1945 wurde HYLLA zunächst Schulrat im bayerischen Landsberg am Lech, bevor er sich für die *Re-Education* engagierte.

- HERMAN NOHL (1870-1960) war der akademische Lehrer WILHELM FLITNERS (1889-1990)
- und PETER PETERSEN (1884-1952) begründete mit dem Jena-Plan eine an der "Volksgemeinschaft" orientierte Reformschule.

Die Autoren trennt philosophisch vieles, aber sie haben pädagogisch einiges gemeinsam, und dies nicht nur weil sie mit Ausnahme von HERMAN NOHL eine Alterskohorte bilden. Viele von ihnen waren christlich gebunden, die meisten waren an Erziehungsreformen interessiert, niemand war radikal, vor allem aber zeichnete sie aus, dass sie eine *deutsche* Alternative darstellten, an die 1956 erinnert werden konnte. Alle Namen waren - oder schienen wenigstens - durch den Nationalsozialismus unbelastet, und alle waren unverdächtig, amerikanische, also "pragmatistische", Positionen zu vertreten. Sie sollten die bessere Alternative zu WILLIAM JAMES, JOHN DEWEY und WILLIAM KILPATRICK darstellen, deren Theorien, ohne auch nur einen Unterschied zu machen, abgelehnt wurden.

In den allermeisten Kompendien der deutschen Pädagogik fehlt bis heute das Stichwort Pragmatismus, eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den Konzepten beginnt gerade erst und immer noch ist der Einfluss der deutschen Philosophie, also der Idealismus von Kant und Hegel, gross genug, um Vorbehalte anzumelden. Diese Vorbehalte sind abstrakter Natur und gehen weder auf die vielen hundert Autoren der pragmatistischen Pädagogik näher ein noch auf die differenzierte Geschichte ihrer Konzepte oder die zeitgenössischen Kontexte und die Diskussionslagen. „Pragmatismus" erscheint als eine philosophische Einheit oder als ein geschlossener Ansatz, den man *in toto* be- und verurteilen kann. Dabei müssen weder der Ausgangspunkt noch die Prozesse beachtet werden.

Im Kern werden vier Vorwürfe werden gegen den Pragmatismus in Stellung gebracht, die sich mit vier Schlagworten bezeichnen lassen:

- *Naturalismus*: Grundlage der Erziehung ist die Natur, nicht der Geist;
- *Relativismus*: Es gibt keine absoluten Werte und Wahrheiten.
- *Szientismus*: Die Wissenschaft wird zur beherrschenden Macht.
- *Instrumentalismus*: Erziehung wird auf das reduziert, was mit Werkzeugen machbar erscheint.

Im Laufe der Vorlesung wird sich zeigen, dass das, was William James „Pragmatismus" nannte, in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden ist, zunächst einen ganz kleinen Zirkel bildete und zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine internationale Rezeption erlebte, die auch mit dem Aufstieg der Vereinigten Staaten zur Weltmacht zu tun hatte. Der Pragmatismus war die *amerikanische* Philosophie, die in Europa je nachdem mit Interesse oder mit Abwehr wahrgenommen wurde. Nirgendwo war die Abwehr grösser und entschiedener als in Deutschland oder genauer: im deutschen Sprachraum und hier entwickelten Philosophie und Pädagogik, die sich zunächst auch in den Vereinigten Staaten durchgesetzt hatte und nunmehr einen Konkurrenten erlebte.

Das lässt sich an einem bekannten Beispiel demonstrieren. Vom 1. bis 5. September 1908 fand in der Universität Heidelberg der *III. Internationale Kongress für Philosophie* statt. Hinter dieser internationalen Zusammenkunft der seit dem 19. Jahrhundert weitgehend national organisierten Philosophien stand der französische Philosophieprofessor und Absolvent der Heidelberger Universität EMILE BOUTROUX,[6] der anlässlich der

[6] EMILE BOUTROUX (1845-1921) wurde 1865 von der *Ecole Normale Supériere* aufgenommen und studierte 1869/1870 in Heidelberg, wo er EDUARD ZELLER und HERMANN HELMHOLTZ hörte. 1894 promovierte

Weltausstellung in Paris im Jahre 1900 den ersten Kongress organisiert hatte.[7] Seitdem traf man sich regelmässig, vor allem um Positionen des deutschen Idealismus auszutauschen, der im Wesentlichen bestimmte, was die Philosophie ausmachen sollte. Neben der Antike waren KANT und HEGEL die dominierenden Figuren.

Den Eröffnungsvortrag des Heidelberger Kongresses hielt der amerikanische Idealist JOSIAH ROYCE. Der Titel seines Vortrages lautete:

> *The Problem of Truth in the Light of Recent Discussion*
> (ROYCE 1909).

ROYCE, seit 1892 Philosophieprofessor in Harvard, war einer der zentralen Gegenspieler von WILLIAM JAMES und seiner Version des Pragmatismus.[8] ROYCE verteidigte in Heidelberg das idealistische Konzept der absoluten Wahrheit, was in der anschliessenden Diskussion mit einer Ausnahme auf allgemeine Zustimmung stiess (ELSENHANS 1909, S.91ff.). Die Ausnahme war F.C.S. SCHILLER, seinerzeit Fellow am *Corpus Christi College* der Universität von Oxford.[9] Das Protokoll der Diskussion verzeichnet folgenden Eintrag:

> "He (Schiller) could not quite gather what Prof. R's absolute truth really was. Sometimes it seemed to be a pure postulate, sometimes a pure form, sometimes a mere hypothesis. He himself was not greatly interested in such things"
> (ebd., S. 92).

SCHILLER hielt am nächsten Tag in der Sektion "Logik und Erkenntnistheorie" einen Vortrag, der soviel Aufsehen erregte, dass die vorgesehene Diskussionszeit nicht ausreichte.[10] Die Tagungsleitung musste zusätzliche Zeit zur Verfügung stellen, das Protokoll verzeichnet mehr als 25 Wortbeiträge in einer hitzigen Debatte, die Folgen haben sollte.

SCHILLERS Vortrag zum Thema *Der rationalistische Wahrheitsbegriff* (SCHILLER 1909) entwickelte die Gegenthese zu ROYCE. Die These wird eingangs des Vortrages so bestimmt: Die Begriff der Wahrheit sollte einer der ersten sein, mit dem die Philosophie sich zu befassen habe. Leider habe man sich seit Jahrtausenden vergeblich bemüht, den Begriff klar und verständlich zu machen. Erst in den letzten Jahren sei eine Klärung erfolgt, die so einleuchtend erscheine, dass sie überall Interesse und Beifall erweckt habe, und dies nicht nur in der Philosophie, sondern auch in Laienkreisen. Diese neue Aufassung sei "von Amerika ausgegangen" und habe zum "pragmatistischen" Wahrheitsbegriff geführt. Dieser Begriff geht von der Erkenntnis aus,

---

BOUTROUX in Paris mit der Thèse *La contingence des lois de la nature*. BOUTROUX wurde 1888 auf den Lehrstuhl für *Histoire de la philosophie moderne* an die Sorbonne berufen. 1894 erschien sein Hauptwerk *De l'idée de loi naturelle dans la science et la philosophie contemporaine*. 1912 wurde BOUTROUX Mitglied der *Académie française*.

[7] Der zweite Kongress fand 1904 in Genf statt.

[8] JOSIAH ROYCE (1855-1916) graduierte 1873 an der UNIVERSITY OF CALIFORNIA und studierte anschliessend in Deutschland sowie an der *Johns Hopkins University*. 1882 ging er nach Harvard, wo er 1892 eine Professur für Philosophie erhielt, die er bis zu seinem Lebensende innehatte. Royce war zu Beginn des 20. Jahrhunderts der führende amerikanische Idealist: Leben ist *Logos* oder Welt-Geist, hinter dem Leben steht HEGELS absoluter Geist.

[9] FERDINAND CANNING SCOTT SCHILLER (1864-1937) stammte Nord-Schleswig und studierte in Oxford. Er wurde später an die Universität von Kalifornien berufen und vertrat einen an WILLIAM JAMES angelehnten Pragmatismus, den er „Humanismus" nannte.

[10] Diskutiert wurde auch der Vortrag von ARMSTRONG (1909), der an SCHILLER anschloss. Aber SCHILLERS Vortrag löste die Kontroverse aus. Beide Vorträge fanden am 2. September 1908 statt.

- "dass die Wahrheit eine Wertung ist, die wir entweder unmittelbar behaupten oder mittelbar erreichen,
- dass es sich in der ganzen Wahrheitsfrage um menschliche Erkenntnisse handelt,
- dass jeder Wahrheitswert strittig ist, angezweifelt werden kann, und verteidigt werden muss,
- dass seine Annahme psychologisch begründet und sodann praktisch bestätigt werden muss,
- dass eine solche Wertung niemals endgültig ist, sondern fortwährend durch wertvollere Aussagen ersetzt und erweitert werden kann.
- Kurz, der Wahrheitsbegriff steht in durchgängiger Beziehung zum menschlichen Leben und seinen Zwecken"
  (SCHILLER 1909, S. 711).

In der Diskussion meldeten sich ganz unterschiedliche Opponenten zu Wort, die untereinander keinerlei Gemeinsamkeit hatten, ausgenommen, dass sie *gegen* den Pragmatismus waren und deutsch sprachen. Der Wiener Philosoph und Übersetzer von WILLIAM JAMES, WILHELM JERUSALEM,[11] sagte, die "Einwendungen" SCHILLERS seien deutlich davon geprägt, dass er die deutsche Philosophie nicht verstehe. Sie mache zum Problem, was er und der Pragmatismus voraussetzten, nämlich das "theoretische Erkennen". Die deutschen Philosophen gingen hinter diese Voraussetzung zurück und - wörtlich - "graben" daher "tiefer" als die angelsächsischen (ELSENHANS 1909, S. 728). Erkenntnis ist Erkenntnistheorie ohne praktische Bindung.

Zwei Schweizer Stimmen ergänzten diesen grundlegenden und kaum sehr freundlichen Einwand. Der Genfer Privatdozent OTTO KARMIN[12] legte dar, dass die These des Pragmatismus gar nicht neu sei, weil sie bereits von AUGUST COMTE in der positivistischen Erkenntnistheorie entwickelt wurde und schon da höchst zweifelhaft gewesen sei (ebd.). Der Zürcher Psychologe und Pädagoge GUSTAV STÖRRING[13] erkannte dem Pragmatismus Bedeutung allenfalls "für die Frage nach der Psychogenesis des Denkgeschehens zu, aber nicht in logisch-erkenntnistheoretischer Beziehung" (ebd., S. 729), also in der entscheidenden philosophischen Hinsicht. Die Entwicklung der Psyche und die Erkenntnistheorie sind zwei verschiedene Gebiete, und das zweite ist wichtiger als das erste. Die Theorie der Erkenntnis lässt sich nicht auf die Psyche zurückführen, Philosophie wäre sonst reduzierbar auf Psychologie.

Das war nicht alles:

- RUDOLF GOLDSCHEID aus Wien[14] mahnte einen "*kritischen* Pragmatismus" im Unterschied zum vorliegenden "relativistischen" und "primitiven" an.

---

[11] WILHELM JERUSALEM (1854-1923) war seit 1885 Gymnasialprofessor in Wien. Er vertrat eine an Spencer orientierte biologische Erkenntnistheorie.

[12] OTTO KARMIN (1882-1912) lehrte Soziologie an der Universität Genf. Sein zentrales Forschungsgebiet war der Anarchismus und seine Geschichte.

[13] GUSTAV WILHELM STÖRRING (1860-1946) studierte nach einem abgeschlossenen Studium der Theologie und Philosophie Medizin in Berlin und Leipzig. Er habilitierte sich 1896 in Leipzig und war seit 1902 ordentlicher Professor für Geschichte der Philosophie, Logik, Metaphysik, Erkenntnistheorie und Geschichte der Pädagogik sowie ab 1910 noch für Systematische Philosophie, Allgemeine Pädagogik und Experimentelle Psychologie an der Universität Zürich. 1910 wurde er in Zürich Leiter des experimentell-psychologischen Laboratoriums. 1911wurde STÖRRING nach Strassburg berufen, 1914 als ordentlicher Professor für Philosophie und Psychologie nach Bonn. Er war ein scharfer Gegner der "geisteswissenschaftlichen" oder "verstehenden Psychologie".

[14] RUDOLF GOTTSCHEID (1870-1931) war Soziologie und Austromarxist in Wien.

- ERNST MALLY aus Graz[15] nannte die "pragmatistische Wahrheitsdefinition" zirkulär und banal (ebd., S. 732).
- ERNST DÜRR aus Bern[16] sprach von Beliebigkeit,
- OSKAR EWALD aus Wien[17] verwies den Pragmatismus auf die "ewigen Gesetze" des Denkens, die KANT formuliert habe (ebd., S. 734/735),
- LEONHARD NELSON aus Göttingen[18] sah eine grundlegend "verkehrte Problemstellung" (ebd., S. 737)
- und PAUL CARUS, Redakteur von *The Monist* in Chicago,[19] verteidigte die amerikanische Philosophie gegen den Pragmatismus.

CARUS war der einzige, der die amerikanische Diskussion von Innen heraus verfolgt hatte. Er war ein einflussreicher Publizist und früher Kritiker des Pragmatismus, der alle Autoren gut kannte Er sagte in Heidelberg gemäss Protokoll Folgendes:

> "Der Pragmatismus komme zwar aus Amerika, aber, Gott sei Dank, hat die Bewegung noch nicht das ganze Land in Besitz genommen. Der Pragmatismus ist eine Krankheit, hervorgegangen aus der Sucht etwas Neues und ganz Originelles zu schaffen. Was aber wahr daran ist, ist nicht neu und was neu ist, ist falsch"
> (ebd., S. 737).

Was war für eine Bewegung, die angeblich Originalitätssucht auf ihre Fahnen schrieb, "feuilletonistisch" (ebd.) angelegt war und ganz Amerika geistig okkupieren wollte? Ich werde im Verlaufe der Vorlesung argumentieren, dass sich damit eine Theoriechance verbindet, die zumindest die deutsche Pädagogik seit dem Heidelberger Kongress *nicht* wahrgenommen hat. Sie hat, anders als die Philosophie, bis heute *keine* "Renaissance des

---

[15] ERNST MALLY (1879-1944), Schüler von ALEXIUS MEINONG, war zum Zeitpunkt des Heidelberger Kongresses Gymnasialprofessor in Graz. Er habilitierte sich 1913 in Graz und war danach am pädagogischen Lehrstuhl von EDUARD MARTINAK tätig. MALLY übernahm 1920 das von MEINONG gegründete experimental-psychologische Labor der Universität Graz und errichtete die erste psychologische Prüfungsstelle für berufliche Eignung in Österreich. Von 1925 bis 1942 war MALLY als ordentlicher Professor für Philosophie in Graz tätig. Er engagierte sich nach 1930 publizistisch für den Nationalsozialismus.

[16] ERNST DÜRR (1878-1913) war Assistent bei WILHELM WUNDT in Leipzig und wurde später nach Bern berufen.

[17] OSKAR EWALD (1881-1940) unterrichte Philosophie in Wien. Er emigrierte nach Oxford und nahm dort den Namen OSKAR FRIEDLÄNDER an. EWALD, vor allem beeinflusst durch den deutschen Philosophen JAKOB FRIEDRICH FRIES, nahm an, die Kategorien des Denkens seien unabhängig von aller Erfahrung gültig.

[18] LEONHARD NELSON (1882-1927) studierte Naturwissenschaften in Berlin, Göttingen und Heidelberg. 1909 habilitierte er sich in Göttingen für das Fach Philosophie. Seit 1919 war er als ausserordentlicher Professor an der Universität Göttingen tätig, parallel zu HERMAN NOHL, erhielt aber im Unterschied zu NOHL nie einen Lehrstuhl. NELSON, jüdischer Herkunft, gründete 1917, mitten in Krieg, den *Internationalen Jugend-Bund*, aus dem 1926 der *Internationale Sozialistische Kampf-Bund* hervorging. NELSON hatte 1914 als einer der ganz wenigen deutschen Akademiker gegen den Krieg argumentiert und nahm dezidiert internationale Positionen ein. Im Jahr 1924 gründete NELSON das von MINNA SPECHT geleitete Landerziehungsheim Walkemühle, in dem in schroffer Kritik an der Staatsschule eine neue Erziehung auf der Basis von NELSONS Pädagogik entwickelt werden sollte. NELSONS "Göttinger Schule", im Unterschied zu NOHLS, ist wenig bekannt, aber zu seinem - NELSONS - Schülerinnen und Schülern zählen neben MINNA SPECHT Autoren wie der Philosoph JULIUS KRAFT, der Jurist FRITZ VON HIPPEL, die Pädagogin GRETE HENRY-HERMANN und der Pädagoge HEINZ-JOACHIM HEYDORN.

[19] PAUL CARUS (1982-1919) war der erste Herausgeber des Wissenschaftsmagazins *The Monist*. CARUS, deutscher Herkunft, studierte in Tübingen Philosophie und klassische Philologie. Er promovierte 1876 und unterrichtete zunächst an der Sächsischen Militärakademie in Dresden. Danach ging er in die Vereinigten Staaten und wurde Herausgeber von *The Open Court Magazine*, einer Monatszeitschrift für vergleichende Religionswissenschaft. 1888 wurde *The Monist* gegründet. 1902 hatte CARUS hier eine erste Kritik de Pragmatismus vorgelegt (*Theology as a Science*, The Monist 12, 4 (July 1902), S. 544-657). Die frühe Kritik am Pragmatismus, oft von Idealisten und Scholastikern vorgebracht, ist dokumentiert in SHOOK (2001).

Pragmatismus" erlebt (SANDBOTHE 2000), weil sie sich überhaupt nie mit dieser Philosophie auseinander gesetzt hat. Sie hat bestritten, dass es sich überhaupt um eine Philosophie handelt, Naturalismus, Relativismus, Szientismus und Instrumentalismus sind Sündenfalle der Philosophie, nicht diese selbst.

Diejenigen Teilnehmer am Heidelberger Kongress, die später in der deutschen Pädagogik einflussreich wurden. verstanden die Lektion und kamen auf den Pragmatismus nie wieder ernsthaft zurück. In Heidelberg anwesend waren Vertreter aller Richtungen, etwa:

- Die neukantianischen Erziehungsphilosophen BRUNO BRAUCH (1877-1942), JONAS COHN (1869-1947) und RICHARD HÖNIGSWALD (1875-1947),
- die pädagogischen Psychologen GUSTAV DEUCHLER (1883-1955) und ERNST MALLY (1879-1944),
- der Philosoph und Schulgründer LEONARD NELSON (1882-1927),
- der PHILOSOPH MAX FRISCHEIN-KÖHLER (1878-1923) als Vertreter der Dilthey-Schule und geisteswissenchaftlichen Pädagogik,
- der einflussreiche Erziehungsphilosoph und Gymnasiallehrer RUDOLF LEHMANN (1855-1927).

BAUCH, DEUCHLER und MALLY wurden später Nationalsozialisten und machten Karriere in Deutschland und in Österreich, die beiden Juden COHN und HÖNIGSWALD emigrierten nach 1933, COHN nach England und HÖNIGSWALD in die Vereinigten Staaten. Bei der Ablehnung des Pragmatismus spielten die politischen Überzeugungen keine Rolle. Vertreter der idealistischen Philosophie und der empirischen Psychologie waren sich in der Ablehnung einig. Ein anti-kantischer Philosoph wie LEONHARD NELSON vertrat in der Pädagogik etwa das Gegenteil von dem, was Kantianer wie JONAS COHN wollten. Aber eine amerikanische Philosophie lehnte beide entschlossen ab.

Bis heute blieb eine ernsthafte Auseinandersetzung oder auch nur Lektüre des Pragmatismus ein Randphänomen ohne wirklichen Einfluss, obwohl früh Übersetzungen vorlagen und der Pragmatismus in der internationalen Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts eine zentrale und nicht nur eine marginale Rolle spielte. In Frankreich, in der französischen Schweiz, in Italien oder auch in England wurden pragmatistische Erziehungskonzepte begrüsst und nicht mit dem Hinweis auf die falsche Philosophie abgetan, wie das mindestens in der deutschen akademischen Pädagogik der Fall war.

Ich halte diese Ignoranz für einen Fehler, nicht nur weil damit eine internationale Entwicklung verpasst wurde, sondern weil sich bestimmte Problemstellungen der Pädagogik mit Hilfe pragmatistischer Theorien besser bearbeiten lassen als mit Konzepten der idealistischen Philosophie. Das setzt voraus, man trennt sich von populären Missdeutungen und nimmt Abstand von der Linie, die der Heidelberger Kongress 1908 vorgegeben hat. Die dort vertretene Haltung gegenüber den Vereinigten Staaten nennt man auch „Anti-Amerikanismus", was insofern irreführend ist, als der Kontinent bekanntlich aus mehr Staaten als den Vereinigten besteht. Gemeint war die Abwehr der neuen Weltmacht, die gleichzeitig Bewunderung erregte.

Mit dieser Macht musste sich der gesamte alte Kontinent auseinandersetzen. Das geschah oft auf der Basis von Besuchen durch Delegationen. Ich gebe dafür ein Beispiel aus Deutschland. Das Beispiel zeigt, dass die konkrete Anschauung oft zu einem anderen Urteil kommt als die philosophische Wahrnehmung. Im Jahre 1904, also vier Jahre vor dem Heidelberger Philosophenkongress, bereiste eine Gruppe von Kommissaren des Königlich

Preussischen Ministeriums für Handel und Gewerbe im Auftrag des Preussischen Abgeordnetenhauses für mehrere Monate die Vereinigten Staaten und untersuchte das amerikanische Bildungswesen.[20] Die Gruppe legte zwei Jahre später *Reiseberichte über Nord-Amerika* vor, in denen die Eindrücke der Reise zusammengefasst wurden.

Dabei entstand ein recht positives Bild.

- Argumentiert wurde durchgehend, dass die die Gleichheit der Bildung im Durchschnitt für eine Höherqualifizierung der Arbeitskraft sorgen würde.[21]
- Die amerikanische Public School habe die ständische Verfassung des Schulwesens abgelöst und garantierte bessere Chancen für alle (Reiseberichte 1906, S. 47ff.).
- Gelegentlich störten sich die Beobachter am Führungsstil der Schulen (ebd., S. 62),
- auch waren nicht alle mit der demokratischen Schulverfassung einverstanden,
- aber überwiegend beurteilten sie das Gesehene als Fortschritt in der internationalen Schulentwicklung.[22]

Der Abstand zwischen dem deutschen und dem amerikanischen Bildungswesen wird unterschiedlich beurteilt. Die kritischen Stimmen des Berichts betreffen überwiegend die höhere Bildung und hier insbesondere die Universität (ebd., S. 287f.).[23] Auf der anderen Seite wird die „Ausgestaltung der Handarbeit" als vorbildlich hingestellt. Das gilt auch für betriebsnahe Schulgründungen wie etwa in der Keramikindustrie (ebd., S. 409), generell für alles, was der direkten Qualifizierung der Arbeitskraft diente. Besonders die Fächer des Handfertigkeitsunterrichts zeigten „vorzügliche Resultate" (ebd., S. 151). Dieser Unterricht gilt als „hochentwickelt" (ebd., S. 169), und von seinem Qualifizierungseffekt könne die deutsche Schule nur lernen (ebd., S. 171ff.).

- Auch das Erfolgsprinzip wird genannt, nämlich „L e r n e n d u r c h T ä t i g k e i t" (ebd., S. 187),
- im Zusammenspiel mit der „Leichtigkeit des Anschlusses und der Übergänge zwischen der Volksschule, der höheren Schule, den fachlichen Bildungsanstalten und der Universität" (ebd., S. 187).[24]

---

[20] Die Kommission reiste Ende August 1904 in die Vereinigten Staaten und kehrte Anfang November 1904 zurück. Der 1906 vorgelegte Abschlussbericht besteht aus vierzehn Einzelberichten, die sämtlich von Berufs- oder Gewerbepädagogen verfasst wurden. Am 4. Juni1902 hatte das Preussische Haus der Abgeordneten einen Antrag des Kölner Juristen und Zentrums-Abgeordneten CARL TRIMBORN (1854-1921) angenommen, der die Preussische Staatsregierung ersucht, Massnahmen zur Förderung des Kleingewerbes zu treffen. In diesem Zusammenhang wurden Kommissare, bestellt, die gewerbliche und berufspädagogische Einrichtungen in anderen Ländern des Deutschen Reichs sowie in der Schweiz, in Österreich und in England besuchen sollte. Die entsprechenden Berichte wurden dem Abgeordnetenhaus 1904 vorgelegt. Die Weltausstellung in St. Louis im gleichen Jahr gab Anlass, den Auftrag auf die Vereinigten Staaten auszudehnen. CARL TRIMBORN war seit 1896 Abgeordneter sowohl im Reichstag als auch im Preussischen Abgeordnetenhaus, nachdem er 1894 zum Vorsitzenden der Rheinischen Zentrumspartei gewählt worden war. 1914 wurde er erster Vorsitzender des „Volksvereins für das katholische Deutschland."

[21] So argumentierten bis zum ersten Weltkrieg zahllose deutsche Pädagogen, etwa auch GEORG KERSCHENSTEINER 1914 vor der Deutschen Lehrerversammlung in Kiel.

[22] Fortschritte in der amerikanischen Erziehung wurden im 19. Jahrhundert fortlaufend beobachtet, etwa 1839 in der Allgemeinen Schulzeitung mit Blick auf die weibliche Erziehung (Ueber das Schulwesen 1839, S. 237). Mitte des Jahrhunderts häufte sich die Kritik, die deutsche „Kultur" und amerikanische „Zivilisation" einander gegenüberstellt. Das amerikanische Schulwesen dient einem „Volk, das bloss Civilisation hat und nicht für Cultur und Bildung arbeitet" (GAMS 1863, S. 12).

[23] Der Kronzeuge ist GEORGE TRUMBALL LADD und seine *Essays on Higher Education* (1899).

[24] Berichterstatter ist der Regierungs- und Gewerbeschulrat ERNST VON CZIHAK aus Berlin.

Das Ziel der amerikanischen Schule sei die Bildung von Bürgerinnen und Bürgern für die Demokratie, und dieses Ziel wird auch in seiner didaktischen Konsequenz wahrgenommen:

> „Nicht einen abgeschlossenen Wissensschatz soll die Schule vermitteln, sondern sie will anregen und den Weg zeigen, auf welchem der junge Bürger sich allein weiter helfen kann“ (ebd., S. 51).

Der Bezug des Unterrichts ist die demokratische Gesellschaft und nicht ein Kanon von Unterrichtsfächern, die einem klassischen Bildungsideal folgen.[25] Die Probe des Unterrichts ist die soziale Realität. Ziel und Methode der amerikanischen Volksschule weisen in hohem Masse auf das „wirkliche Leben“ hin. „Die Amerikaner wollen eine im guten Sinne ‚moderne' Volksschule haben“ (ebd.), also eine, die allen Schülern dient, einheitlich ist und in sich keine Gliederung enthält.

In dem Bericht wird auch die allgemeine Differenz des deutschen und des amerikanischen Bildungswesens beschrieben. Es heisst hier:

> „Das deutsche Erziehungsideal des gebildeten Menschen, seinem Inhalte nach eher zu empfinden als zu definieren, ist wesentlich *aristokratisch*, da es nur in wenigen verwirklicht werden kann. Das amerikanische Erziehungsideal ist einfach, konkret und *demokratisch*: der gesunde, selbständig urteilende und selbständig handelnde Bürger“ (ebd., S. 36; Hervorhebungen J.O.).

Der zuständige preussische Minister CLEMENS VON DELBRÜCK[26] bestätigte am 18. Januar 1906 den Eingang des Dokuments. Es zeigt, dass die Beurteilung der amerikanischen Schulen durch deutsche Beobachter sehr davon abhängig war, aus welchen Positionen heraus geurteilt wurde. Verfasser des Berichts, aus dem das Zitat stammt, war der Berliner Landesgewerberat KARL THEODOR DUNKER.[27] Er vertrat Positionen der Berufs- und Gewerbepädagogik, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts scharf kontrastierten mit denen der Gymnasialpädagogik. Dabei steht, wie man damals sagte, aristokratische Geistesbildung gegen die Erziehung zur Brauchbarkeit oder humanistische Gymnasien gegen Schulen der Nützlichkeit.

Das Bildungsideal der humanistischen Gymnasien, so wie es im 19. Jahrhundert ausgeprägt wurde, steht hinter vielen Positionen der akademischen Pädagogik in Deutschland. Ihre zentralen Argumente sind Teil eines ausgedehnten Diskurses, der zwischen dem Ilfelder Reformplan von CHRISTIAN GOTTLOB HEYNE (1780)[28] bis zur Prorektoratsrede von ULRICH

---

[25] Das ist zutreffend gesehen: Die Ablösung der Höheren Bildung vom europäischen Ideal der Kultiviertheit begann Mitte des 19. Jahrhunderts und führte zur Entwicklung der High School, also einer Einheitsschule und so einer gleichen Bildung für alle.

[26] CLEMENS VON DELBRÜCK (1856-1921) studierte Rechtswissenschaft in Halle und Berlin. Er war ab 1905 preussischer Minister für Handel und Gewerbe. 1914 wurde er Vizepräsident des Preussischen Staatsministeriums und in diesem Amt einer der Organisatoren der deutschen Kriegswirtschaft. DELBRÜCK wurde später Reichsinnenminister und trat von diesem Amt am 11. Mai 1916 zurück.

[27] KARL THEODOR DUNKER (1860-1910), geboren in Bremen, war von 1906 an Professor für Facherziehung an der neu gegründeten Handels-Hochschule in Berlin. DUNKER war auch der erste Rektor der Hochschule.

[28] CHRISTIAN GOTTLOB HEYNE (1729-1812) reorganisierte von 1770 das Pädagogium in Ilfeld, das einen philologischen Lehrplan erhielt sowie eine darauf zugeschnittene Prüfungsordnung. HEYNE war 1798 auch mit der Neuorganisation des Gymnasiums von Göttingen befasst und führte 1802/1803 die Reform der Höheren Schulen Hannovers durch.

WILAMOWITZ-MOELLENDORF 1892[29] in Göttingen hunderte von Autoren gefunden hat und im gesamten 19. Jahrhundert von scharfen Kontroversen geprägt war. Nicht zuletzt dieses Ideal steht hinter der Abwehr des Pragmatismus. Ein solches Bildungsideal gibt es in keinem anderen Kulturraum, es lohnt such also, kurz darauf einzugehen. Damit lässt sich auch zeigen, dass die Abwehr des Pragmatismus nicht einfach ein Missverständnis war.

Im Herbst 1840 hielt der Rektor des Frankfurter Gymnasiums,[30] der Gräzist JOHANN THEODOR VÖMEL,[31] eine Progressionsrede zur Verabschiedung der Abiturienten. Die Rede trug den Titel „Das Gymnasium, besonders das Frankfurter, im Kampfe mit dem Zeitgeiste." Die Rede wurde im ersten Band der neuen Zeitschrift *Pädagogische Revue* veröffentlicht, die CARL MAGER[32] in Stuttgart herausgab. Die Zeitschrift nannte sich „Centralorgan für Pädagogik, Didaktik und Culturpolitik", war aber faktisch eine der zahlreichen Standeszeitschriften der Gymnasiallehrerschaft im deutschen Sprachraum. Im Vergleich zu anderen dieser Zeitschriften war die *Pädagogische Revue* eher kurzlebig, sie bestand nur bis 1858.

Im ersten Jahrgang beklagte Rektor VÖMEL den „Zeitgeist", den er für das Übel des Niedergangs des Gymnasiums hielt. Der Zeitgeist hiess „Materialismus" (VÖMEL 1840, S. 430)[33] und damit verbunden eine Bildung, die nichts suche als „unmittelbaren Nutzen und Genuss" (ebd., S. 432). Die Gymnasien widerstreiten aber - „ihrer Natur nach" - „dem gemeinen Nützlichkeitsprinzip" und kennen wenn, dann nur „ein geistiges Vergnügen" (ebd., S. 432). Bildung ist immer Bildung des Geistes, und diese Bildung kennt weder einen Handlungsbezug noch einen Nützlichkeitsaspekt. Sie dient nur sich selbst oder eben dem „geistigen Vergnügen."

> Denn die Gymnasien „lehren weder einen industriellen Zweig, noch dienen sie der Unterhaltung der Schüler, sondern bereiten nur vor zur strengen Wissenschaft, und spannen die Geisteskräfte immer mehr und mehr an. Wir brauchen und geben nicht Vielerlei und Mannigfaltiges, sondern führen nur auf e i n e m Wege nach dem ei n e n Ziele, immer näher zur höheren Auffassung des Lebens, somit immer mehr zum Gefühl des unermesslichen Abstandes, welcher zwischen dem Wissen an sich und dem

---

[29] ULRICH WILAMOMITZ-MOELLENDORFF (1848-1931) war im Akademischen Jahr 1891/1892 Prorektor der Universität Göttingen.

[30] Das Gymnasium Francofortanum ist 1519 als Lateinschule gegründet worden. 1897 erfolgte die Trennung zwischen dem humanistischen und dem Realgymnasium. Das erste hiess fortan „Lessing-", das zweite „Gpethe-Gymnasium". Erfolgreich als Schulleiter im 19. Jahrhundert war TYCHO MOMMSEN (1819-1900), der die Schule von 1864 an leitete.

[31] THEODOR VÖMEL gab etwa DEMOSTHENES heraus (*Orationes contra Aescinem de Corona et Legatione*, Leipzig 1862)

[32] CARL MAGER (1810-1858) studierte Philologie und Philosophie in Bonn, danach in Paris. Er war einer der Begleiter ALEXANDER VON HUMBOLDTS auf dessen Reise durch Russland. 1837 wurde MAGER auf eine Professur an das Genfer Collège berufen, die er aber aus gesundheitlichen Gründen nur kurz wahrnahm. Bei Grünung der *Pädagogischen Revue* war er Privatgelehrte in Stuttgart. Von 1841 bis 1844 war MAGER Professur für Französische Sprache und Literatur an der Kantonsschule in Aarau. Danach lebte er als pädagogischer Schriftsteller in Zürich. Zu Beginn des Jahres 1848 wurde er zum Direktor der Realschule und zugleich der ersten Bürgerschule in Eisenach gewählt. Das Konzept der „Bürgerschule" ging wesentlich auf MAGER zurück. zurück. Er behielt seine beiden Direktorenämter bis 1852.

[33] Als Autorität für die These vom materialistischen Zeitgeist wird MONTALEMBERT zitiert (VÖMEL 1840, S. 431). CHARLES FORBES RENÉ, Comte de MONTALEMBERT (1810-1870) war 1830/1831 Mitarbeiter der anti-royalistischen Zeitschrift *L'avenir*, die für einen Schulskandal sorgte, als 1831in Paris eine privat katholische Primarschule gegründet wurde. MONTALEMBERT verteidigte diese Gründung gegen das Staatsmonopol der Bildung. 1839 bekräftigte er diese Position gegen den Unterrichtsminister PIERRE ABEL FRANÇOIS VILLEMAIN (1790-1870), der am 12. Mai 1839 Ministre de l'Instruction publique wurde. VÖMEL bezieht sich auf den Brief „Vandalisme en France", den MONTALEMBERT am 1. März 1833 an VICTOR HUGO geschrieben hatte.

Lernenden sich erhebt, somit also führen wir immer mehr zum Forschen und zu Demuth, während das von unserer Zeit verlangte Vielwissen die Oberflächlichkeit und den Dünkel begünstigt“ (ebd.).

Einer der Gewährsmänner für diese Kritik war der Gymnasiallehrer JOACHIM GÜNTHER,[34] der 1839 in Halle eine Broschüre gegen den Materialismus und das Nützlichkeitsdenken in der Bildung veröffentlicht hatte. Hier wird auch der Gegner genannt, nämlich die *Realschulen* als neuer Typus der höheren Bildung. Realschulen wurden gegründet, um eine Alternative zu den humanistischen Gymnasien und früheren Lateinschulen zu entwickeln.[35] 1806 hatte CARL GEORG FISCHER „Realgymnasien“ zur wissenschaftlichen Bildung derjenigen Schüler gefordert, für die die alte Literatur, wie es hiess, kein dringendes Bedürfnis sei. Eine dieser Gründungen war die Frankfurter „Musterschule“,[36] die als höhere Bürgerschule geführt wurde und neben dem Frankfurter Gymnasium bestand. Die Idee, die vielen kleinen Lateinschulen in anwendungsorientierte Bürgerschulen zu verwandeln, hatte der Gymnasialrektor LUDWIG GEDIKE bereits 1799 ins Spiel gebracht.[37]

GÜNTHER verteidigte die alten Sprachen und ihren herausgehobenen Rang in der gelehrten Bildung. Eine Bildung, die unter das Nützlichkeitsprinzip gestellt werde, sei nichts als eine „Tochter des Rationalismus“ und „Pflanzschule desselben“ (GÜNTHER 1839, S. 12), inkarniert in Realschulen,[38] die Mathematik, Naturwissenschaften und neuere Sprachen auf dem Lehrplan haben. Realschulen wurden als Produkt der Französischen Revolution angesehen (ebd., S. 23) und der gelehrten Bildung in Deutschland entgegengesetzt. Selbst die „Mittelmässigen“ streben danach, „sich eine möglichst hohe Geistesbildung zu verschaffen, um es mit Hülfe dieser … den Talentvollen gleichzuthun“ (ebd.). Die Absicht, Schulen für den Mittelstand zu schaffen, schlägt ins Gegenteil um: Je gebildeter der Mittelstand wird, desto mehr zieht er die Bildung hinab (ebd., S. 26/27). Die „Lehrer der gründlichen Erudition“ verschwinden, der Unterricht wird „oberfächlich“ und was gelernt oder studiert wird, steht nicht mehr „mit der Gründlichkeit und Gediegenheit des Wissens im Bunde“ (ebd., S. 27).

---

[34] JOACHIM GÜNTHER war Lehrer am Pädagogium in Halle. Er veröffentlichte 1840 die Schrift *Über den deutschen Unterricht auf Gymnasien* (Essen: Bädecker 1840). Das Pädagogium in Halle ist 1696 von AUGUST HERMANN FRANCKE (1663-1727) als Schule für wohlhabende Kinder gegründet worden.

[35] Die Gründe waren oft profan: Die Einführung der Reifeprüfung in Preussen 1788 und besonders der die Anforderungen verschärfende Erlass aus dem Jahre 1812 zwang kleinere Schulen dazu, auf die Vorbereitung zum Universitätsstudium zu verzichten und für ihre Schüler andere Angebote zu entwickeln.

[36] Den Namen „Musterschule“ erhielt die Höhere Bürgerschule am 6. Oktober 1804 mit Beschluss des Senats der Stadt Frankfurt. Die neue Schule sollte Modell sein für die Reform der anderen Schulen der Stadt. Reformelemente waren neben den naturwissenschaftlichen Fächern und dem Turnunterricht auch die jährlichen *Musterstunden*, also öffentliche Prüfungen, die Einblick geben sollten in die methodischen und didaktischen Fortschritte der Schule.

[37] LUDWIG GEDIKE (1761-1838) wurde 1791 Rektor des Gymnasiums von Bautzen. Sein literarischer „Traum“ über die bessere Schule der Zukunft erschien 1799 als Programmschrift des Gymnasiums. GEDIKE, der jüngere Bruder von FRIEDRICH GEDIKE, wurde 1803 Leiter der ersten Bürgerschule von Leipzig, die er bis 1830 führte. Die Schule wurde 1804 eröffnet

[38] Der Ausdruck „Realschulen“ wird Mitte des 18. Jahrhunderts üblich, zunächst zur Bezeichnung von Handels- oder Berufsschulen. Der Ausdruck kommt vermutlich zum ersten Male im Schulplan von CHRISTOPH SEMLER (1669-1740) vor. SEMLER eröffnete 1708 in Halle eine mathematische und mechanische „Realschule,“ die in seinem Haus geführt wurde und zwei Jahre lang Bestand hatte. 1738 gründete SEMLER die Schule neu, diesmal als „mathematische, mechanische und ökonomische Realschule bei der Stadt Halle“ (SEMLER 1739). 1747 gründete JOHANN JULIUS HECKER (1707-1768) in Berlin erneut eine Realschule, die 1768 in das Königliche Friedrich-Wilhelm-Gymnasium überging.

Viele dieser „materialistischen“ Realschulen (ebd., S. 26) gab es im ersten Drittel des 19. Jahrhundert nicht, die Tatsache jedoch, dass „Bürgerschulen“, wie sie auch hiessen, seit Beginn des 19. Jahrhunderts vor allem in den grösseren Städten den humanistischen Gymnasien Konkurrenz machten, genügte, ein Arsenal von Argumenten zu entwickeln, mit denen die „gelehrten Schulen“ (THIERSCH 1826) verteidigt und abgegrenzt wurden. Polemische Stellungnahmen wie die von GÜNTHER[39] gegen den Bildungsanspruch der noch kaum vorhandenen und real gar nicht bedrohlichen Bürgerschulen finden sich im Vormärz an verschiedenen Stellen in der Gymnasialliteratur (wie AXT 1840).[40] Die Diskurspolitik war darauf ausgerichtet, unter „Bildung“ einzig und allein *gymnasiale* oder „gelehrte“ Bildung zu verstehen, die nur im Blick auf den eigenen Zweck verstanden werden kann oder soll.

Faktisch wurden zu diesem Zeitpunkt einige wenige neue Realgymnasien gegründet,[41] zumeist sind an den Gymnasien nur Realklassen geführt worden, die sich dadurch unterschieden, dass der Stundenanteil der klassischen Sprachen gesenkt wurde. Ideen der frühen dreissiger Jahre, wonach „Gelehrtenschulen“ und „Volkschulen“ als nahe Verwandte zu verstehen seien, weil sie beide aus der Pädagogik stammten und beide auf demselben Grund basierten, nämlich der „Bildsamkeit des Geistes“, so dass sie Glieder seien der „allgemeinen Schule“ (Die Gelehrtenschulen 1832, S. 13), solche Ideen wurden massiv bekämpft und im ganzen 19. Jahrhundert kurz gehalten. Wo es entsprechende Entwürfe eines einheitlichen Schulsystems gab, wurden sie nicht weiterverfolgt und erlangten nie auch nur in die Nähe eines deutschen Schulgesetzes.

Die Gymnasiallehrerschaft verstand sich in strikter Abgrenzung von allen anderen Schulständen. Sie sah ihre Aufgabe in der „B i l d u n g“ der „humanitas“, unter der die Schulung der Sprachen verstanden wurde. Die Lehrer der Gymnasien, schrieb CARL MAGER (1840, S. 26), müssen „Philologen sein,“ nicht die alten Sprachmeister, die wohl „übersetzen und parlieren lehren“, aber nicht bilden könnten. „Wie unendlich viel Deutschland gewonnen hat, seitdem sich durch Heyne, Wolf, Hermann, Lobeck u. A. ein Gymnasiallehrerstand von Philologen gebildet (hat)…, ist bekannt“ (ebd.). Auch in Positionen, die die Realschule nicht grundsätzlich bekämpften, war „Humanität“ die zentrale Begründung der Gymnasien. Sie bilden für einen Stand aus, dessen Bildung „im Volke die Spitze der Humanität behauptet“ (KAPP 1848, S. 32).[42] Theorie und „geistige Unabhängigkeit“ stehen gegen „das Moment des Utilitarismus und der Praxis“ (ebd., S. 35). Für die beiden Letzteren sollten andere Schulen zuständig sein.

Die Abgrenzung betraf freilich auch den eigenen Stand. Wenn etwa von Hegelianern unter den Gymnasiallehrern gefordert wurde, das oberste Ziel des Gymnasiums sei es nicht, Wissen zu vermitteln, sondern die Schüler denken zu lehren (DEINHARDT 1837), dann wurde eingewandt, das Gymnasium sei eine „Gelehrtenschule“ und nicht eine Schule der höheren

---

[39] Eine scharfe Kritik an den philologischen Positionen GÜNTHERS stellvertretend für den Neuhumanismus veröffentlichte WILHELM CURTMANN 1839 in der *Allgemeinen Schulzeitung*. WILHELM JAKOB GEORG CURTMANN (1802-1871) war zwischen 1834 und 1841 Realschuldirektor in Offenbach.

[40] „Ohne hellenischen Anhauch wäre der Deutsche im Ganzen höchstens ein frommer, solider, hausbackner Philister oder Barbar“ (AXT 1840, S. 30).

[41] Ein Realgymnasium mit Lateinunterricht wurde etwa 1836 in Gotha gegründet, 1845 entstand ein Realgymnasium in Wiesbaden, in beiden Fällen mit dem Zweck, eine allgemeine wissenschaftliche Bildung derjenigen Schüler zu bewirken, die einen technisch-praktischen Beruf ergreifen wollen.

[42] FRIEDRICH KAPP war Professor am Archigymnasium in Soest. Das Archigymnasium ist 1532 als Lateinschule gegründet worden und erhielt seinen Namen 1620 bei Neugründung von zwei anderen Gymnasien. Der Wandel von der evangelischen Gelehrtenschule zum humanistischen Gymnasium vollzog sich am Ende des 18. Jahrhundert. 1788 war die Schule an der ersten preussischen Abiturprüfung beteiligt. FRIEDRICH KAPP hatte bereits 1841 eine *Gymnasial-Pädagogik im Grundrisse* veröffentlicht.

„Allgemeinbildung“ (MAGER 1840a, S. 218f.). Dem Gymnasium falle das Allgemeine der Gelehrtenbildung zu.

- „Zuerst dieses, dass das Gymnasium, weil Schule, auf Bildung, nicht auf Wissenschaft gestellt ist“ (ebd., S. 225).
- Und zweitens lehrt das Gymnasium nicht „formale“ oder „universelle“, sondern *elementarische* Bildung (ebd.).[43]
- Gemeint waren die Elemente der Humanität, die ihre Grundlage einzig im Studium der Sprachen, vornehmlich der alten Sprachen, haben könne.
- Alle wirkliche Bildung, Kunst und Wissenschaft verweise zurück „auf die Culturvölker des Alterthums“ (HERBST 1869, S. 103).

Theologische Bestimmungen der „menschlichen Bildung“ verschwanden im 19. Jahrhundert allmählich und wurden ersetzt durch standespolitische. Bildung wurde in die Tradition humanistischer Studien gestellt, als „Neuhumanismus“ bezeichnet und ausschliesslich mit dem Gymnasium verknüpft. Den Kern der Bildung sollten die griechische und römische Sprache und Literatur ausmachen, deren Bedeutung nicht in ihrem „praktischen Nutzen“ liege, auch nicht in ihrem „formellen“ Bildungswert, sondern in der Teilhabe an den Grundlagen der Kultur. „Ihr Gehalt und innerer Werth liegt … vornehmlich und hauptsächlich darin, dass diese Sprache und Literaturen neben dem Christenthum die Hauptquelle unserer modernen Cultur sind, zu der eine Elite der Gebildeten sich den Zutritt erhalten muss“ (HIRZEL 1876, S. 25).

Es ist nicht möglich und auch nicht nötig, dass „alle Menschen“ und nicht einmal „alle Gebildeten“ zu den Quellen der Bildung geführt werden.

> „Aber es ist durchaus nothwendig, wenn die Continuität der Bildung nicht unterbrochen, wenn nicht die Gefahr eines Verfalls der Bildung, eines Zurücksinkens in die Barbarei stets über der Menschheit schweben soll, dass unter den gebildeten Leitern der Völker eine Phalanx von jenen *Conservatoren* vorhanden sei, welche den *heilen Gral* hüten und den durch *unreine Zuflüsse* getrübten Strom der Bildung durch fortwährende Ergüsse aus der Quelle wieder reinigen“ (ebd., S. 16; Hervorhebung J.O.).

CARL HIRZEL,[44] von dem dieses Zitat stammt, war seit 1864 Direktor des Gymnasiums von Tübingen und ausserordentlicher Professor an der Universität Tübingen. Das Zitat ist Vorlesungen über „Gymnasialpädagogik“ entnommen, die HIRZEL zwischen 1867 und 1873 regelmässig für angehende Lehrkräfte gehalten hat. Der Ausdruck „Gymnasialpädagogik“ ist seit dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts gebräuchlich, er entstand parallel zum Ausbau der

---

[43] „Die Elemente der Wissenschaften sind dasjenige, was zu dem menschlichen Geiste, und zwar schon zum jugendlichen Geiste in unmittelbarer und leicht aufzunehmende Beziehung steht, das Logische und Ethische in den Wissenschaften, und was auf dem Wege der Anschauung und der dem jugendlichen Geistes schon zu Gebote stehenden Erfahrung, sowie der Uebung subjectives Eigenthum des Gemüthes, der Intelligenz und des Charakters werden kann“ (MAGER 1840, S. 225/226).

[44] CARL HIRZEL (1808-1874) absolvierte das theologische Seminar in Urach und studierte anschliessend klassische Philologie in Tübingen. Nach Abschluss seiner Studien war er Lehrer an der Fellenbergschen Erziehungsanstalt in Hofwyl bei Bern. 1835 wurde er Rektor der Lateinschule in Nürtingen, 1845 Professor am Seminar von Maulbronn und 1852 Oberstudienrat in Stuttgart. 1857 wurde HIRZEL als ordentlicher Professor für klassische Philologie an die Universität Tübingen berufen. Er war zugleich Vorstand des Philologischen Seminars. 1864 wechselte HIRZEL an das Gymnasium Tübingen und behielt eine ausserordentliche Professur.

Gymnasien, gestützt durch Autoren, die - wie FRIEDRICH THIERSCH[45] in München - sich selbst dem „Neuhumanismus“ zurechneten und eine strenge Linie der zweckfreien Bildung vertraten.

Eine geschlossene Front der Gymnasialpädagogik gab es allerdings zu keinem Zeitpunkt im 19. Jahrhundert. Das zeigen die Kontroversen, etwa die zwischen dem Merseburger Schulrat CHRISTIAN WEISS[46] (1841) und dem späteren Kurator der Universität Jena, MORITZ SEEBECK (1841).[47] WEISS vertrat eine abgeschwächte humanistische Richtung, SEEBECK verstärkte den humanistischen Anspruch, aus heutiger Sicht waren die Unterschiede nicht sehr gross. Gemeinsam war die Abwehr der Realschulen, die in Preussen von 1832 an offiziell auch „höhere Bürgerschulen“[48] genannt wurden.

- Ihnen wurde das „Mass (der) Bildung“ bestritten, das nicht im „künftigen Lebensberuf der Zöglinge“ gefunden werden könne.
- In keinem der Berufe lasse sich nachweisen, dass dafür das Bildungsmass und die Kenntnisse der Bürgerschulen notwendig seien (Ueber die preussischen sogenannten höheren Bürgerschulen 1843, Sp. 859).
- Es handele sich um „Abrichtungsanstalten“ für einen „willkürlich gegebenen äusserlichen Zweck“ (ebd., Sp. 860).

Am Ende des Jahrhunderts liess sich nach wie vor die These vertreten, dass es die primäre Aufgabe eines „humanistischen Gymnasiums“ sei, die Gegenwart aus der Antike zu erschliessen (DETTWEILER 1889). Dabei ist schon 1872 die Frage gestellt worden, „ob nicht das Gymnasium mehr Naturwissenschaft lehren, d. h. also seinen Grundcharacter ändern soll, um seine Zöglinge für die Bedürfnisse der Gegenwart geeigneter zu machen“ (SCHMEDING 1872, S. 3). Das war zu lesen im *Pädagogischen Archiv*,[49] und zwar im ersten Heft des Jahres 1872. Der Verfasser, der Oberlehrer FRIEDRICH SCHMEDING aus Duisburg, präsentierte Universitätsgutachten, politische Petitionen, Verwaltungserlasse und sogar Selbstkritik der Philologen (ebd., S. 29ff.), die die Vergeblichkeit der humanistischen Bildung nachweisen sollen.

- Die zentrale Legitimation der humanistischen Bildung, wonach „dem Lehrstoff der klassischen Sprachen etwas den Geist veredelndes, stärkendes, eine

---

[45] FRIEDRICH WILHELM THIERSCH (1784-1860) besuchte seit 1798 Schulpforta und studierte anschliessend in Leipzig Theologie und Philologie. 1808 habilitierte er sich für klassische Philologie in Göttingen und folgte 1809 einem Ruf an das Gymnasium von München. 1812 gründete THIERSCH nach Göttinger Vorbild das Philologische Seminar zur Vorbildung der Gymnasiallehrer. 1815 wurde er Mitglied der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Bis zur Übersiedlung der Universität von Landshut nach München war das Seminar mit der Akademie verbunden. 1827 wurde THIERSCH an die Universität München berufen. THIERSCH war auch der Begründer der deutschen Philologenversammlungen, deren erste 1837 in Göttingen stattfand.

[46] CHRISTIAN WEISS (1774-1853) wurde 1805 Direktor des Lyzeums in Fulda. Eine Zwischenstation war die Stelle als Rektor der Domschule von Naumburg, die 1808, im Jahr der Berufung von WEISS, mit der Ratsschule zusammengelegt wurde. WEISS erhielt 1816 einen Ruf auf die Stelle als Schulrat von Merseburg.

[47] MORITZ SEEBECK (1805-1884) unterrichtete zunächst an verschiedenen Berliner Gymnasien, bevor er 1835 als Erzieher des Erbprinzen und späteren Herzog GEORG II. von Sachsen-Meiringen (1826-1914) tätig war. SEEBECK wurde 1835 auch Direktor des Gymnasiums von Meiningen. Als erfolgreicher Kurator der Universität Jena wirkte SEEBECK von 1851 bis 1877.

[48] Gemeint sind Realgymnasien. Die Instruktion vom 8. März 1832 sicherte den Abiturienten dieser Anstakten den Zugang zu staatlichen Ämtern und legte einheitliche Prüfungsbedingungen fest.

[49] *Pädagogisches Archiv*. Monatsschrift für Erziehung, Unterricht und Wissenschaft Jg. 1 (1859) - Jg. 56 (1914). Das Pädagogische Archiv war die Nachfolgezeitschrift für CARL MAGERS Pädagogische Revue. Das Archiv war gedacht als Zeitschrift für beide Typen des Gymnasiums.

Kräftigung der inneren Dynamis innewohne“ (SCHMEDING 1873, S. 484), wird mit empirischen Argumenten verworfen.

- Ein exklusiver Bildungswert der antiken Literatur und Kunst sei nicht gegeben, und das Argument, nur so werde man auf die Zweckfreiheit der Wissenschaft vorbereitet, wird mit Blick auf Mathematik und Naturwissenschaft widerlegt (ebd., S. 505ff.).
- Sich vorzustellen, die klassische Bildung könnte „von sich aus … einmal Liebe zur Botanik, dann Liebe zur Musik, dann Liebe zur Astronomie“ hervorbringen (ebd., S. 513), grenze an Magie.

Das ist keine einzelne Stimme. Die Notwendigkeit einer gründlichen Reform der Gymnasien ist schon vorher nachzuweisen versucht worden. Bereits 1869 hatte der Berliner Stadtschulrat FRIEDRICH HOFMANN[50] in einer Eingabe an den Magistrat die Einrichtung öffentlicher Mittelschulen gefordert, die mit *gleichen Berechtigungen* wie die Gymnasien verbunden sein sollten, also mit der allgemeinen Hochschulreife. Dies war die zentrale Streitfrage, und sie macht die Schärfe der Auseinandersetzung verständlich, während parallel dazu das Schulwesen auf allen Stufen ausgebaut wurde.

An der Gliederung des deutschen Schulwesens hat sich damit nichts geändert. Auch Realgymnasien bildeten für eine schmale Elite aus, während weit mehr als 90% alle Schülerinnen und Schüler die Volksschule besuchte. Gymnasien waren damit nicht einfach „konservativ“ oder „beharrend“, im Gegenteil zeigen heutige Studien eine erhebliche Entwicklungsdynamik vor und nach dem Ersten Weltkrieg (TOSCH 2006). Allerdings war davon der Bildungsbegriff, das Konzept der besonderen gymnasialen Bildung, unberührt, der in der Schweiz nie in der gleichen Rigidität vertreten wurde. In Deutschland überstand dieser Begriff die schärfste Evaluation, die das deutsche Bildungswesen je erlebt hat, und es ist mehr eine Ironie der Geschichte, dass diese Evaluation von amerikanischer Seite durchgeführt wurde. Das Konzept selbst, die besondere „humanistische“ Bildung des Gymnasiums, wird bis heute vertreten (KELLNER 2005).

Nach dem Zweiten Weltkrieg ist von den alliierten Siegermächten versucht worden. im Zuge der Re-Education[51] einen radikalen Systemwechsel herbeizuführen.[52] Der langjährige Direktor des American Council on Education und vormalige Präsident der University of Akron, GEORGE F. ZOOK,[53] leitete eine nach ihm benannte Kommission, die

---

[50] FRIEDRICH HOFMANN (1820-1895) studierte klassische Philologie in Halle und Berlin. Er promovierte 1842 in Berlin und war danach als Gymnasiallehrer tätig. Hofmann war von 1864 bis 1875 Stadtschulrat von Berlin. Danach leitete er bis 1893 das Gymnasium zum Grauen Kloster.

[51] Die Idee der „Re-Education“ ist wesentlich beeinflusst worden durch RICHARD M. BRICKNERS Buch *Is Germany Incurable?* (New York 1943). BRICKNER war Psychiater und unterstellte eine kollektive deutsche Paranoia, die geheilt werden könne. Der allgemeine Ausdruck „Re-Education“ geht auf F. MATTHIAS ALEXANDER (1869-1955) zurück, der ihn 1907 prägte (*The Theory and Practice of a New Method of Respiratory Re-Education*, London 1907). WALTER LIPPMAN (1889-1974), seinerzeit Kolumnist für die *New York Herald Tribune*, gebrauchte den Ausdruck im Zweiten Weltkrieg.

[52] Grundlage für „Reconstructing German Education“ war die Direktive Nr. 1067 des American Joint Chiefs of Staff (JCS).

[53] GEORGE F. ZOOK (1885-1951) war von 1924 bis 1933 Präsident der University of Akron in Ohio. Am 18. September 1933 widmete ihm das Time-Magazine ihm am 18. September 1933 Cover und Titelgeschichte, nachdem er als Nachfolger des U.S. Commissioner of Education, WILLIAM JOHN COOPER, nominiert worden war. widmete. ZOOK wurde von Präsident ROOSEVELT 1934 zum Direktor des American Council on Education berufen, ein Amt, das ZOOK bis 1950 innehatte. Er war verantwortlich für die Reformen der Erziehung im Rahmen des New Deal. ZOOKS (1947) sechsbändiger Report über *Higher Education for American Democracy* beeinflusste die amerikanische Universitätspolitik nach dem Zweiten Weltkrieg nachhaltig. Die von ZOOK geleitete Commission on Higher Education hatte Präsident TRUMAN mit Schreiben vom 13. Juli 1946 einberufen, also vor dem Besuch in Deutschland.

1946 im Auftrag des amerikanischen Präsidenten das deutsche Bildungswesen untersuchte und der neun amerikanische Experten angehörten. Das Office of the Military Government for Germany (OMGUS) hatte am 8. Mai 1946 bei der National Education Association (NEA) angefragt, eine Expertengruppe nach Deutschland zu entsenden. Die NEA hatte schon im Juni 1945 verlangt, die Erziehungssituation in Deutschland zu untersuchen, ohne damit zunächst Gehör zu finden.

Die ZOOK-Kommission[54] verliess die Vereinigten Staaten am 23. August und kehrte am 26. September zurück. Sie legte am 20. September 1946 ihren Bericht vor (Report 1946).[55] Der Bericht unterzog das dreigliedrige deutsche Schulsystem einer scharfen Kritik und stellte vor allem die viel zu frühe und weitgehend definitive Selektion der Schülerinnen und Schüler nach vier Jahren als undemokratische Minderung der Chancengleichheit hin (ebd., S. 17ff.). Vom fünften Schuljahr an, heisst es in dem Bericht, gibt es eine völlige Trennung zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe, die Sekundarstufe ist nicht einheitlich organisiert wie die amerikanische High School, etwa 90 Prozent der Schüler verbleiben in der Volksschule, wer eine weiterführende Schule besucht, hat gute Chancen, das Ziel *nicht* zu erreichen und zur Volksschule zurückzukehren, und wer hier dann abschliesst, kann nur eine Berufslehre absolvieren und muss einen nochmals getrennten Schulzweig besuchen. Der Kommission entgeht auch nicht, dass erst die Nationalsozialisten das dreigliedrige System eingeführt haben (ebd., S. 18f.).[56]

Die Veränderung des Systems hatte zwei hauptsächliche Ziele, die Verbesserung der Bildungsqualität in der Breite und die Demokratisierung von Schule und Gesellschaft (ebd., S. 19). Die Kommission ging dabei von einem Demokratieverständnis, das der deutschen Pädagogik tatsächlich sehr fremd war:

> „The school emerges as the common center of mutuality, where ideally all children meet as fellow-children before any have been narrowed by class or creedal bias. But even to approach this ideal we must have not merely the essentially negative safeguards of creed, race, and class toleration, but have also exemplified in the school the positive *method* of living which a democratic citizenship enshrines and climaxes. The goal of democracy is the democratic man" (ebd., S. 14).

---

[54] Neben dem Chairman GEORGE ZOOK gehörten der Kommission an: BESS GOODYKOONTZ (1894-1990), Direktorin der Division of Elementary Education im United States Office of Education, HENRY HARRINGTON HILL (geboren 1894), seit 1945 Präsident des George Peabody College for Teachers in Nashville, Tennessee, PAUL MOYER LIMBERT (1897-1998), Präsident des YMCA-College in Springfield, Massachusetts, EARL J. MCGRATH (1902-1993), Dekan des College of Liberal Arts der University of Iowa, REINHOLD NIEBUHR (1892-1971), Professor für Theologie am Union Theology Seminary in New York, Reverend FELIX NEWTON PITT, Sekretär des Catholic School Board in Louisville, Kentucky, LAWRENCE ROGIN, Director of Eduation der Textile Workers Union of America am New York State CIO, THOMAS VERNOR SMITH (1890-1964), Professor für Philosophie an der University of Chicago sowie HELEN C. WHITE (1896-1967), Professorin für englische Literatur an der University of Wisconsin.

[55] Darüber berichtete die Frankfurter „Neuen Zeitung" am gleichen Tag. Der Bericht ist in Teilen am 16. Oktober auch in der „New York Times" veröffentlicht worden. Eine deutsche Fassung des Reports liegt bis heute nicht vor.

[56] In der Weimarer Republik gab es sechzehn verschiedene Schularten. Das Reichschulpflichtgesetz von 1938 bezog sich auf die Volksschul- und die Berufsschulpflicht. Beide Schultypen wurden als grundlegend für alle verstanden, die Volksschulpflicht betrug acht, die Berufsschulpflicht drei Jahre. Daneben gab es nur noch zwei andere Typen von Schulen, das Gymnasium auf der einen, die Oberreal-, bzw. die Aufbauschule auf der anderen Seite.

In dem wesentlich von EARL MCGRATH konzipierten und höchst einflussreichen Report *Higher Education for American Democracy* aus dem Jahre 1947 wird auf die besondere Verantwortung der Höheren Bildung für die Entwicklung der Demokratie verwiesen, womit drei wesentliche Forderungen verbunden waren, Öffnung der Ausbildungsprogramme für alle sozialen Schichten, Ausweitung der curricularen Inhalte auf andere als nur die westlichen Kulturen und schliesslich die innere Demokratisierung der Ausbildungsinstitutionen (Higher Education for American Democracy, Vol. I/S. 12ff.). Der Kern der Entwicklung des Systems der Höheren Bildung soll sich auf ein Ziel beziehen, nämlich „equal opportunity" (Higher Education for Democracy Vol II/S. 3ff.). Und soweit ich sehe, taucht in diesem Report zum ersten Male der Ausdruck „globale Gesellschaft" auf. Das Postulat der Chancengleichheit bezieht sich also nicht nur auf die amerikanische Demokratie:

> „A major responsibility of higher education is to qualify youth and adults, at the highest level of their capacities, for participation in a truly global society" (ebd., S. 8).

EARL MCGRATH war Mitglied der ZOOK-Kommission, in der nur der Theologe REINHOLD NIEBUHR insofern etwas mit Deutschland zu tun hatte, als er Sohn eines deutsch-amerikanischen Pastors war. Die Kommission war hochrangig besetzt und repräsentierte in ihrer Mitte das amerikanische Verständnis von Demokratie.

- MCGRATH wurde 1948 an die University of Chicago berufen und war von 1949 bis 1963 U.S. Commissioner of Education,
- BESS GOODYKOONTZ wurde während der Arbeit der Kommission Direktorin der Division of Elementary Education im U.S. Bureau of Education in Washington,[57]
- der Philosoph THOMAS VERNOR SMITH, ein Schüler GEORGE HERBERT MEADS, war ein ausgewiesener Experte für die Theorie der amerikanischen Demokratie,[58]
- und die brillante Anglistin HELEN C. WHITE gehörte dem Exekutionsausschuss des American Council on Education an.[59]
- Die gewerkschaftliche Seite war mit LAWRENCE ROGIN vertreten, der als Direktor in der Arbeiterbildung von New York[60] tätig war, HENRY HARRINGTON HILL, Absolvent des Teachers College in New York und seit

---

[57] BESS GOODYKOONTZ war ausgebildete Lehrerin und unterrichtete nach ihrem M.A. (University of Iowa) an verschiedenen Schulen. 1929 wurde sie Assistentin beim U.S. Commissioner of Education im Bureau of Education. Das Bureau unterstand dem Innenministerium, das unter dem Staatssekretär RAY LYMAN WILBUR (1874-1949), vorher und nachher Präsident der Stanford University, zahlreiche Erziehungsreformen auf den Weg brachte.

[58] THOMAS VERNOR SMITH (T.V. SMITH) promovierte 1922 an der University of Chicago mit der Dissertation *Philosophic Bases of the American Doctrine of Equality*, die von GEORGE HERBERT MEAD betreut wurde. SMITH lehrte Philosophie in Chicago von 1922 bis 1948, danach ging er als Maxwell Professor of Citizenship and Philosophy an die Syracuse University. 1934 wurde SMITH in den Senat des Staates Illinois gewählt und war Abgeordneter für Illinois im 66. amerikanischen Kongress von 1939 bis 1941. SMITH diente in der amerikanische Armee von 1943 bis 1946, zuletzt als Colonel. Er war Director of Education des Alliierten Kontrollrates in Italien vom 24. November 1943 bis zum 11. November 1944. SMITH war auch am Re-Education-Programm in Japan beteiligt.

[59] HELEN C. WHITE erhielt 1936 als erste Frau eine volle Professur am University of Wisconsins College of Letters and Science. Zwischen 1955 und 1967 besetzte sie, ebenfalls als erste Frau, den zentralen Lehrstuhl im English Department. HELEN WHITE promovierte über *The Mysticism of William Blake* (gedruckt 1927) und schrieb zahlreiche Romane, darunter den preisgekrönten *A Watch in the Night* (1933) und *To the End of the World* (1939).

[60] Die American Federation of Labor (AFL) unterhält den Congress of Industrial Organizations (CIO). LAWRENCE ROGIN war Direktor des Erziehungsprogramms der Textilarbeitergewerkschaft am CIO in New York.

1945 Präsident des George Peabody College for Teachers in Nashville, vertrat die Lehrerbildung, PAUL LIMBERT und REINHOLD NIEBUHR[61] waren für die Belange der Moralerziehung zuständig.

Vermutlich war die deutsche Erziehung zum ersten Male mit einer solchen Expertenschaft konfrontiert, die es für völlig fraglos hielt, dass die amerikanische Philosophie der Gleichheit (SMITH 1927) im Mittelpunkt der schulischen Bildung stehen müsse. Voraussetzung dafür ist, dass die Politik als demokratische Lebensform und nicht als autoritäre Staatsform verstanden wird (Report 1946, S. 14/15). Die sozialen Beziehungen in Deutschland, heisst es im Bericht der ZOOK-Kommission, sind geprägt durch die Arroganz der herrschenden Klasse und die Servilität der Masse der Beherrschten (ebd., S. 15). Es gibt zu viele Parteien, die partikulare Interessen vertreten, und zu wenige, die für die Freiheit der Bürger einstehen.

> „The reason for this predicament is what the German does not easily admit or often see. He disdains politics because he thinks it unworthy of his idealism. Seeing that decisions by the majority principle are not all good, he plumps for what is nearly all bad, decisions by a minority. The golden mean seems to be beyond him: of calling law only what a majority can agree upon, and making liberty of all the remainder that is harmless, a liberty got and kept only by not insisting that one's own absolutes become the law. The result is that he lets legislation become a game of solitaire played by some Supermen with the liberties of „little men" as counters in the sport" (ebd.).

Der Bericht der ZOOK-Kommission über das deutsche Bildungswesen schlug sich in einer der letzten Direktiven des Alliierten Kontrollrates[62] nieder, die als ACC Nr. 54 am 25. Juni 1947 in Berlin erlassen wurde. Die Direktive betraf „Basic Principles for Democratization of Education in Germany." Sie hatte folgenden Wortlaut:[63]

> „The Control Council approves the following principles and transmits them to the Zone Commanders and the Allied Kommadatura Berlin, for their guidance:
>
> 1. There should be equal educational opportunities for all.
> 2. Tuition, textbooks and other scholastic material should be provided free of charge in all educational institutions fully supported by public funds which cater mainly for pupils of compulsory school age; in addition, maintenance grants should be made to those who need aid. In all other educational institutions, including

---

[61] REINHOLD NIEBUHR, Sohn der deutschen evangelikalen Emigranten GUSTAV und LYDIA NIEBUHR, studierte am Eden Seminary in St. Louis und schloss mit einen M.A. in Theologie in Yale ab. In St. Louis wurde er beeinflusst durch die liberale Theologie ADOLF VON HARNACKS. Von 1915 bis 1928 war NIEBUHR Pfarrer an der Bethel Evangelical Church in Detroit. In Erfahrung der Realität der Autoindustrie entwickelte er einen christlichen Sozialismus auf demokratischer Basis, der einen dritten Weg zwischen Liberalismus und Marxismus darstellen sollte. NIEBUHR, der von 1928 bis 1960 am Union Theology Seminary der Stadt New York lehrte, stand dem New Deal nahe und veröffentlichte 1944 eine Theorie der amerikanischen Demokratie (*The Children of Light and the Children of Darkness: A Vindication of Democracy and a Critique of Its Traditional Defence*. New York: Charles Scribner's Sons 1944). NIEBUHR war der prominenten Kritiker JOHN DEWEYS in den dreissiger Jahren.

[62] Der Alliierte Kontrollrat war das oberste Regierungsorgan der Besatzungsmächte. Er bestand aus den Oberbefehlshabern der vier Besatzungsarmeen und trat am 30. Juli 1945 erstmalig zusammen. Die Mitglieder sollten einstimmig entscheiden, was politisch immer schwieriger wurde. Die letzte Sitzung des Kontrollrates fand am 20. März 1948 statt.

[63] Die Übersetzung in ANWEILER/FUCHS/DONNER/PETERMANN (1992, S. 74 ) ist nicht exakt.

universities, tuition, textbooks, and necessary material should be provided free of charge together with maintenance grants for those in need of assistance.

3. Compulsory full-time school attendance should be required for all between the ages of six and at least fifteen - and thereafter, for those pupils not enrolled in full-time educational institutions, at least pari-time compulsory attendance up to the completed age of eighteen years.
4. Schools for the compulsory periods should form a comprehensive educational system. The terms „elementary education" and „secondary education" should mean two consecutive levels of instruction, not two types of qualities of instruction which overlap.
5. All schools should lay emphasis upon education for civic responsibility and a democratic way of life, by means of the content of the curriculum, textbooks and materials of instruction, and by the organization of the school itself.
6. School curricula should aim to promote understanding of and respect for other nations and to this end attention should be given to the study of modern languages without prejudice to any.
7. Educational and vocational guidance should be provided for all pupils and students.
8. Health supervision and health education should be provided for all pupils and students. Instruction will also be given in Hygiene.
9. All teacher education should take place in a university or in a pedagogical institution of university rank.
10. Full provision should be made for effective participation of the people in the reform and organization as well as in the administration of the educational system.

Besonders der vierte Punkt, der die Einführung eines gestuften statt eines gegliederten Bildungswesens bedeutet hätte, war zentral. Der Bericht der ZOOK-Kommission hatte auf diesen Punkt besondere Aufmerksamkeit verwendet, weil er die grundlegende Frage der Chancengleichheit berührte. Die Direktive übernahm die entsprechende Passage fast wörtlich. Es heisst in dem Bericht:

> „The development of a comprehensive educational system to serve all children and youth is a matter of first importance. The term ‚elementary' and ‚secondary' in education should not primarily be conceived of as meaning two different *types* or *qualities* of instruction (as the German terms *Elementarschule* and *höhere Schule* are), but two consecutive *levels* of it, the elementary one comprising the grades 1 to 6, the secondary one those from 7 to 12. In this sense the *vocational* schools should be considered a part of the secondary school system" (Report 1946, S. 22).

Alle Kinder sollen sechs Jahre lang in der Elementarschule gemeinsam unterrichtet werden, „without being devided according to sex, social class, race, vocational or professional intentions" (ebd.). Das schliesst eine spezielle Gruppierung der Schüler in bestimmten Fächern nicht aus, aber ermöglicht eine gemeinsame Schulerfahrung, die ungeteilt ist.[64] In der Sekundarschule müssen die höheren Schulen und die Berufsschulen soweit wie möglich zu einem einheitlichen System (unified system) fusioniert werden. Der Unterricht ist überall kostenlos und bricht somit das Privileg der Reichen. Verdoppelungen oder Überlappungen zwischen verschiedenen Schulen oder Abteilungen sollten vermieden werden. Die Differenzierung nach den Berufswünschen der Schüler erfolgt nicht in getrennten Schulen,

[64] „They (the children) will thus participate in a common school life, working on common projects, and developing a genuine feeling of unity" (Report 1946, S. 22).

sondern mit Hilfe eines elastischen Curriculums, das zwischen Kernfächern (core subjects) und Wahlfächern (elective courses) unterscheidet (ebd.).

Das Hauptziel der Reform war Demokratisierung:

> „From this extended elementary school unit of six years to the comprehensive secondary school, including the vocational schools, it is imperative that the whole school program make a significant contribution to democratic experience. The present curriculum of the secondary schools seems crowded with subjects, heavy with academic tradition, and in most aspects remote from life and ill-adapted to the present and future needs of the pupils" (ebd., S. 22/23).

Damit war das Gymnasialprivileg in Frage gestellt und mit ihm die Autorität der akademischen Tradition sowie der auf „Geist" bezogene, zweckfreie deutsche Bildungsbegriff. Provozierend heisst es in dem Bericht: „The pupils themselves must be the active agents in the learning process" (ebd., S. 23). Und die gesamte Schule müsse zur Erfahrung der demokratischen Lebensform beitragen, also nicht nur die sozialen Beziehungen, sondern auch die Textbücher und die Curricula (ebd.).

Die Direktive des Kontrollrates und so der Bericht der ZOOK-Kommission wurde wurden in Hessen, Teilen Badens und Württembergs sowie in Bayern, also den vier grossen Gebieten der amerikanischen Besatzungszone,[65] besonders im Blick auf das Infragestellen des Gymnasialprivilegs bekämpft. Der amerikanische Militärgouverneur LUCIUS D. CLAY hatte am 10. Januar 1947 die Anweisung erteilt, das Bildungswesen in seinem Zuständigkeitsbereich grundlegend zu verändern. Am 9. August 1948 verordnete die amerikanische Militärregierung die Einführung einer sechsjährigen Grundschule für alle Kinder, was aber weder in Hessen noch in Bayern oder in Baden-Württemberg je realisiert wurde. In diesem Punkt scheiterte die Re-Education, noch bevor sie richtig begonnen hatte. Re-Education bezog ich auf Lehrmittel, öffentliche Medien oder das Meinungsklima der jungen Bundesrepublik, aber nicht auf die Struktur des Bildungssystems.

---

[65] Die Proklamation Nr. 2 der Militärregierung-Deutschland Amerikanische Zone vom 19. September 1945 legte fest, dass innerhalb der amerikanischen Besatzungszone Verwaltungseinheiten gebildet werden, die Staaten heissen. Es sind dies Gross Hessen, Württemberg-Baden und Bayern (ausgenommen den Kreis Lindau). Die Proklamation wurde nach erfolgten Wahlen, bzw. nach Verabschiedung oder Inaussichtstellung der Landesverfassungen am 1. März 1947 aufgehoben. (http://www.verfassungen.de/de/bw/proklamation2.45.htm). In der Proklamation Nr. 2 nicht erwähnt sind Bremen und Bremerhaven, die 1945 wegen des Zugangs zum Meer zu „amerikanischen Enklaven" innerhalb der britischen Besatzungszone erklärt wurden.

## *2. Entwicklung der Erziehungswissenschaft*

Erziehungswissenschaft ist im internationalen Vergleich keine einheitliche Grösse. Es gibt verschiedene Varianten, auch weil es unterschiedliche historische Ausgangspunkte gab und gibt. Die deutsche Erziehungswissenschaft entwickelte sich aus anderen Voraussetzungen als die amerikanische oder die französische. Der Zweck der Wissenschaft unterscheidet sich ebenso wie die Bestimmung des Gegenstandes „Erziehung." Damit verbunden ist auch eine unterschiedliche Geschichtsschreibung. Die deutsche „Geschichte der Pädagogik" ist lange von einer Konstruktion bestimmt worden, die die Werte und Normen der Erziehung aus der Geschichte ableiten oder durch sie sichern wollte. Dazu dienten - und dienen - die Klassiker des Faches, denen Vorbildcharakter zugesprochen wurde (und wird). Diese Geschichtsschreibung bezieht sich auf

- herausgehobene Personen,
- grosse Ideen,
- deren historische Kontinuität,
- eine vorbildliche Praxis
- und Beispiele zur Nachahmung.

Diese Art Geschichtsschreibung ist vor allem in der Lehrerbildung verwendet worden, zunächst - ausgehend von Deutschland - auch in den Vereinigten Staaten und in Frankreich. Es gibt mindestens zwei Versionen von pädagogischer Geschichtsschreibung, die sich diesem Schema nicht zuordnen lassen und die anders angesetzt sind. Die eine Version geht aus nicht von der Geschichte der Pädagogik, sondern von der Geschichte der *Wissenschaften*, die andere Version bezieht sich auf die Geschichte der *Gesellschaft*.

- Im ersten Fall ist Erziehung Teil der wissenschaftlichen, im zweiten Fall Teil der gesellschaftlichen Entwicklung,
- wobei Wechselwirkungen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft in beiden Konzepten jeweils vorausgesetzt werden.
- Keine der beiden Varianten ist eine „Ideengeschichte" alter Art.
- Erziehung wird nicht unter dem Gesichtspunkt ihrer "Autonomie" betrachtet, sondern im Hinblick auf ihre Funktion für Wissenschaft und Gesellschaft.
- Die Geschichte der Erziehung hat so keine "eigene" Struktur, die unabhängig wäre von ihren kognitiven und sozialen Umwelten.

Für beide Varianten gibt es auch deutsche Beispiele, die aber nicht sehr wirksam für die Konstitution des Faches. Die herausragenden und einflussreichen Beispiele finden sich ausserhalb des deutschen Sprachraums. Zwei dieser Beispiele diskutiere ich zunächst:

- EMILE DURKHEIM: *L'évolution pédagogique en France* (1938).
- GEORGE HERBERT MEAD: *Movements of Thought in the Nineteenth Century* (1936)

Die zweite Variante - MEAD - versteht Erziehung vor dem Hintergrund der sozialen und intellektuellen Veränderungen im 19. Jahrhundert, die erste Variante - DURKHEIM - sieht die lange Geschichte gesellschaftlicher Institutionen der Bildung vor sich, die die materielle

Basis sind für die Entwicklung der pädagogischen Doktrinen. Beide Varianten thematisieren keine Eigenwelt der Erziehung, verzichten auf einen Sonderstatus der Pädagogik und stellen so keine unabhängige "Geschichte der Pädagogik" dar. In beiden Fällen handelt es sich um posthume Editionen, die auf seinerzeit unveröffentlichte Vorlesungen zurückgehen. Diese Vorlesungen sind von Durkheim und Mead oft gehalten worden und beziehen sich auf lebenslange Interessen beider Autoren. MEADS Geschichte des 19. Jahrhunderts ist nie ins Deutsche übersetzt worden, von DURKHEIM Geschichte gibt es eine Übersetzung,[66] die aber so gut wie nie benutzt wird.

EMILE DURKHEIM (1977, S. 23) geht aus von FRIEDRICH PAULSENS *Geschichte des gelehrten Unterrichts*[67] und stellt die Entwicklung der Höheren Bildung in Frankreich dar. Während PAULSEN aber die Geschichte der gelehrten Bildung erst mit der Reformation beginnen lässt, geht DURKHEIM von einer geschlossenen Entwicklung seit dem frühen Mittelalter aus. Diese Vorentscheidungen haben Auswirkungen bis heute. In Deutschland wurde und wird die Reformation als Umbruch und Zäsur der Bildungsgeschichte verstanden, in Frankreich dagegen wird die Bildungsgeschichte von der Annahme langfristiger Kontinuitäten bestimmt. Die Reformation als Zäsur lenkt den Blick auf das scheinbare pädagogische Kernthema der *Individualität*, während die Annahme einer langen Dauer mit gelegentlichen Umbrüchen nur dann haltbar ist, wenn historisch stabile, sich selbst entwickelnde *Institutionen* vor Augen stehen.

DURKHEIMS Geschichte der französischen Höheren Bildung hat fünf zentrale Orientierungspunkte,

- die karolingischen Reformen des 8. und 9. Jahrhunderts,
- die Herausbildung der mittelalterlichen Universität,
- die humanistische Schulbildung der Renaissance,
- der Einfluss jesuitischer Gelehrsamkeit auf das europäische Geistesleben im 16. und 17. Jahrhundert
- sowie die Entwicklung des Konzepts öffentlicher Bildung im 18. Jahrhundert, die in Frankreich ein Jahrhundert später mit dem Aufbau der laiischen Volksschule realisiert wurde.

DURKHEIM sieht, dass die Entwicklung der Schrift, wie sie in der karolingischen Renaissance vorangebracht wurde, ebenso zur Bildung gehört wie die Vereinheitlichung des Glaubens oder die Methode des theologischen Studiums.[68] Ohne diese Errungenschaften des 8. und 9. Jahrhunderts hätte im Mittelalter kein europäischer Bildungsraum entstehen können und wäre Paris nicht zum Zentrum der Scholastik im 12. und 13. Jahrhundert geworden, mit Folgen bis heute. Im Zentrum der Geschichte stehen die Institutionen der Bildung, ohne die Kontinuität nicht möglich wäre.

---

[66] *Die Entwicklung der Pädagogik. Zur Geschichte und Soziologie des gelehrten Unterrichts in Frankreich* (DURKHEIM 1977).

[67] FRIEDRICH PAULSEN: *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen* Unterricht. (1885) (Dritte Auflage in zwei Bänden, hrsg. v. RUDOLF LEHMANN, 1919/1921).

[68] Die auf Karl den Grossen zurück gehende *karolingische Renaissance* ist die erste christliche Bildungsreform, die weit reichenden Konsequenzen hatte. Die Reform umfasse eine einheitliche Schrift mit Kodifizierung der Schreibart, die einheitliche Zusammenstellung der Bibel, die Vereinheitlichung des Glaubens sowie die Methodisierung des (theologische) Studiums im Blick auf die Lektüre der Bibel, das Studium der Kirchenväter und der antiken Philosophie sowie der *artes liberales*. Vgl. http://www.susas.de/index.htm (Mittelalter/Karolinger).

Es gibt für DURKHEIM keinen historischen Bruch, weder in der Reformation noch in der Reformpädagogik. Die "neuen Schulen" der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts sind in dieser Optik nichts als Episode, die DURKHEIM am Ende seines Lebens sehr kritisch wahrnahm. 1918, ein Jahr nach seinem Tod, erschien in englischer Übersetzung ein Aufsatz von ihm, der überschrieben war mit *The School of Tomorrow*. Der Titel erinnert unmittelbar an JOHN und EVELYN DEWEYS Buch *Schools of To-Morrow* von 1915,[69] ist dazu aber eher ein französischer Gegenentwurf.[70] Die *Ecole de demain* (DURKHEIM 1916) ist keine Schule der Selbsttätigkeit oder der schöpferischen Kräfte des Kindes, vielmehr ist die Grundlage der säkulare Lehrplan und das Ensemble der Schulfächer sowie der dezidiert moralische Auftrag.

- DURKHEIMS Entwurf ist *gegen* den anhaltenden Einfluss der humanistischen Bildungsidee gerichtet,
- die von einer einheitlichen Natur des Menschen ausgeht und den "Kult der menschlichen Person" in den Mittelpunkt stellt (DURKHEIM 1977, S. 301).
- Genau das tat die Reformpädagogik, die als erzieherischer "Kult" nicht schlecht bezeichnet ist.
- Im Mittelpunkt des Kultes stand "das" Kind. Es sollte gemäss seiner Natur erzogen werden oder besser sich eigenständig entwickeln, ohne durch institutionelle Vorgaben behindert zu sein.

Man kann aber, so DURKHEIM, dem Kind weder die "menschliche Natur im allgemeinen" lehren (ebd., S. 302), noch das Kind selbst so ansehen. ROUSSEAU also hatte Unrecht,[71] und damit kann seine Theorie nicht die Grundlage der Pädagogik sein, wie bis heute vielfach angenommen wird. Die Annahme einer festen Natur des Kindes widerspricht dem offenen Charakter der menschlichen Erfahrung.

> "Von dem Augenblick an, wo man sich der unendlichen Vielfalt der geistigen Kombinationen bewusst wird, die der Mensch aus seiner Natur zieht, von dem Augenblick weiss man, dass es unmöglich ist, zu einem bestimmten Zeitpunkt zu sagen: daraus *besteht* diese Natur, daraus ist sie *gemacht*. Denn der Reichtum der vergangenen Leistungen erlaubt uns in keiner Weise, eine Grenze für zukünftige Leistungen zu setzen und zu denken, dass ein Tag kommt, wo der Mensch an die Grenze seiner Schöpfungskraft gelangt ist und nun verurteilt wäre, sich ewig zu wiederholen"
> (DURKHEIM 1977, S. 304; Hervorhebungen J.O.).

Daraus folgt nicht, Schule und Unterricht einfach, um es paradox zu sagen, als Übung in kreativem Ausdruck anzusehen, wie es viele progressive Pädagogen der Zeit taten. Die kreative Entwicklung des Menschen und die Plastizität seiner Natur ist eine allgemeine, keine schulpädagogische Bestimmung. Sie erlaubt, die statische "Natur" des Humanismus zu überwinden, aber damit ist *nicht zugleich* bestimmt, wie der Lehrplan der öffentlichen Schule gestaltet und was Thema des Unterrichts sein soll. Die Institution Schule bleibt unberührt, auch in dem Sinne, dass sie ihre eigene Geschichte voraussetzen muss, die in Wechselwirkung mit der Gesellschaft und nicht mit der Natur steht. Die Natur des Menschen

---

[69] JOHN DEWEY/EVELYN DEWEY: *Schools of To-Morrow* (New York: E. P. Dutton and Co. 1915).
[70] Der Aufsatz erschienen in einer von FERDINAND BUISSON und FREDERIC E. FARRINGTON besorgten Anthologie *French Educational Ideas of Today* (1919 veröffentlicht).
[71] Die *Pädagogik* ROUSSEAUS behandelt DURKHEIM kritisch, während er den *Contrat Social* positiv rezipiert, vorausgesetzt die Wendung zu Republik und Demokratie.

ist direkt gar nicht zugänglich, weil Kultur und Gesellschaft in keinem Leben geleugnet werden können.

- Für DURKHEIM kann man den Menschen nicht länger begreifen "als ein System von bestimmten und zählbaren Elementen", die abschliessend bestimmen könnten, was seine Natur ausmacht.
- Das würde "Natur" mit "Wesen" verwechseln, und so auf die Geschichte der kulturellen und sozialen Evolution keine Rücksicht nehmen.
- Gerade die Geschichte zeigt die "unendliche Variabilität der menschlichen Natur" (ebd., S. 303) und offenbart dann aber nicht das "Wesen" des Menschen.
- Menschsein muss verstanden werden als "eine *unendlich biegsame* und *proteische* Kraft, die unter dem Druck der ständig neuen Umstände die verschiedensten Aspekte annehmen kann" (ebd., S. 304; Hervorhebung J.O.).

Die "proteische Kraft" ist die der sich ständig verwandelnden Selbstschöpfung. PROTEUS ist in der *Odyssee*[72] ein sich immer neue Gestalten gebender Meeresgott, der nur dem eine Weissagung gibt, der geschickt und listig genug ist, ihn in einer seiner Gestalten festzuhalten. Im übertragenen Sinne verwendet, gibt es keine feste Gestalt und keine Natur des Menschen, die den ständigen Wandel überdauern würde. Die deutsche Pädagogik nahm und nimmt eine *historische* Struktur an, die - einmal geworden - andauert, ohne sich nochmals zu ändern. Daher ist das Grundthema nicht Entwicklung und Wandel, sondern Tradition und Kontinuität. Die historische Struktur ist das Maass der nachfolgenden Entwicklung, daher kann bis heute auch ein sehr ideales Konzept der menschlichen Bildung gezeichnet werden. Das Ideal ist der Geschichte der Ideale entnommen und wird von der deutschen Geisteswissenschaft, also nicht nur von der Pädagogik, vielfach vertreten - bis heute ungebrochen (LISSMANN 2006).

Für DURKHEIM galt das Credo der offenen Erfahrung, die sich nicht auf die Vergangenheit verlassen kann und darf. Die Geschichte ist gerade *kein* Massstab, sie bestimmt nicht über die Zukunft, vielmehr ist die nachfolgende Erfahrung grundsätzlich unbestimmt.

> "Statt anzunehmen, dass wir schon ganz in den Zuständen drin sind, die wir zu irgendeinem Augenblick der Geschichte verwirklicht haben, gibt es in uns unter diesen Zuständen eine Fülle von nicht verwirklichten Möglichkeiten, von Keimen, die ewig schlafen können oder zum Leben erwachen, wenn die Notwendigkeit sie ruft. Die gegenwärtigen Zustände können aber wieder einschlummern, neue Zustände können auftauchen, alte und überholte Zustände könnten unter Formen wiedererwachen, die den neuen Lebensbedingungen angepasst sind. Das ist die Auffassung, die uns die Geschichte vom Menschen gibt; sie ist in bedeutsamer Weise von der unterschieden, die der alte humanistische Unterricht anwendete und eintrichterte" (DURKHEIM 1977, S. 304).

Die nach 1890 stark anwachsende, internationale Literatur zur Reformpädagogik ist in der Wahrnehmung DURKHEIMS praktisch inexistent, wie sich an seinem Rezensionsverhalten ablesen lässt. Für einen etablierten Autor rezensierte DURKHEIM sehr viel und kannte sich in vielen Gebieten der Sozial- und Kulturwissenschaften aus, nicht jedoch in der Literatur der Reformpädagogik, die er nicht zur Kenntnis nahm, vielleicht weil sie für einen Soziologen zu

[72] IV. Gesang, 365-570. "Denn der Zauberer wird sich in alle Dinge verwandeln//Was auf der Erde lebt, in Wasser und loderndes Feuer" (417/418).

psychologisch und so zu naiv angesetzt war. Dagegen hat er die Entwicklung der pragmatistischen Philosophie sehr genau verfolgt (DURKHEIM 1955)[73] und hier auch Gemeinsamkeiten gesehen, ohne etwa die Philosophie und Soziologie des Pragmatismus in ein Verhältnis zu setzen zur amerikanischen Reformpädagogik.

"Pragmatismus" ist, wie gezeigt, von der deutschen Philosophie vor und nach dem ersten Weltkrieg massiv abgewehrt worden. Ein zentraler Vorwurf war, die mit dem Pragmatismus verbundenen Doktrinen seien *ahistorisch* und so gegenüber der deutschen Philosophie flach oder seicht. GEORGE HERBERT MEAD[74] hat seine Variante der pragmatistischen Philosophie dezidiert *historisch* begründet, allerdings auf eine Weise, die den traditionellen Anspruch der kontinentaleuropäischen Philosophie, speziell des deutschen Idealismus, radikal in Frage stellte. Der Ausgangspunkt ist nicht der Geist und so auch nicht die deutsche Ideengeschichte. Mead orientiert sich an der Entwicklung der Wissenschaften im 19. Jahrhunderts, wobei sich MEAD unter anderem an der Wissenschaftsgeschichte von JOHN THEODORE MERZ anlehnte. MERZ war ein englischer Industriechemiker, Philosoph und Historiker, der aus Deutschland stammte und der zwischen 1903 und 1914 eine umfangreiche *History of European Thought in the Nineteenth Century* vorlegte.[75]

Wissenschaft sei empirische Forschung (research science), schreibt MEAD in seinen *Movements of Thought in the Nineteenth Century*,[76] und das schaffe Probleme für die traditionelle Philosophie, deren Konzepte und Doktrinen fragwürdig würden. Die Gründe dafür sind die folgenden:

- Forschung ist hypothetisches Lernen, die Konzepte müssen getestet und können also nicht garantiert werden,
- Theorien sind keine Dogmen, sondern temporäre Überzeugungen im Lichte der bestehenden Erfahrungen und Fakten.
- Jedes einzelne Postulat kann nachfolgend zum Problem werden, alle Annahmen gelten nur "from the point of view of the science of the time" (MEAD 1936, S. 265).[77]

---

[73] *Pragmatisme et sociologie* hiess eine Vorlesung an der Sorbonne, die im akademischen Jahre 1913/1914 gehalten wurde. Sie ist 1955 unter Verwendung von studentischen Vorlesungsmitschriften ediert worden.

[74] GEORGE HERBERT MEAD (1863-1931) studierte zwischen 1879 und 1883 am Oberlin College. Danach war er für kurze Zeit Lehrer und arbeitete vier Jahre lang bei der *Wisconsin Central Rail Road Company*. Von 1887 studierte er erneut, diesmal an der Harvard University. 1888 erhielt er dort seinen MA, danach war er Hauslehrer bei WILLIAM JAMES. Im Anschluss an seine Studien in Deutschland erhielt MEAD 1891 seine erste akademische Position an der *University of Michigan* in Ann Arbor. Hier traf er JOHN DEWEY. 1894 wechselten er und DEWEY an die *University of Chicago*, DEWEY übernahm dort den *Chair of Philosophy, Psychology and Education*, MEAD wurde Assistenzprofessor. 1902 wurde MEAD *associate professor* (ohne PhD) und von 1907 an *full professor*. Seit 1906 war MEAD Mitglied des 1902 gegründeten des *City Club* von Chicago, für den er verschiedene sozialpädagogische Projekte realisierte. Auf Betreiben DEWEYS sollte MEAD 1931 an die Columbia University berufen werden, aber er starb vor der Berufung im April 1931.

[75] JOHN THEODORE MERZ: *A History of European Scientific Thought on the Nineteenth Century* (1903-1914). JOHN THEODORE MERZ (1840-1922) war *Vice-Chairman of the Newcastle upon Tyne Electric Supply Co*. und Mitglied des Senats der *University of Durham*. Er kam 1867 nach England.

[76] Es handelt sich um zumeist stenographische Mitschriften von Vorlesungen für Undergraduate Students der University of Chicago. Die Vorlesungen sind von MEAD nicht für eine Veröffentlichung bestimmt gewesen. MEAD hat den Kurs *Movements of Thought in the 19th Century* zwischen Summer 1901 und Spring 1930 insgesamt neunzehnmal angeboten. Sein ausgeprägtes historisches Interesse geht auch auf Vorlesungen von WILHELM DITHEY zurück, den MEAD im Sommersemester 1891 in Berlin über "Geschichte der Philosophie" gehört hat. Im Wintersemester 1890/91 hörte MEAD im übrigen FRIEDRICH PAULSENS Vorlesung zur Pädagogik. MEAD studierte vom 1888 bis 1891 in Leipzig und Berlin.

[77] "Science starts with certain postulates, but does not assume they are not to be touched. There is no phase of the world as we know it in which a problem may not arise, and the scientist is anxious to find such a problem. He is

Wissenschaftliche Forschung in diesem Sinne beginnt mit der Renaissance und setzt sich 19. Jahrhundert endgültig durch. Damit wird ein neues Grundschema von Lernen und Erziehung gesellschaftlich massgebend, nämlich das der unausgesetzten Korrektur der Erfahrung durch Akzeptanz und Lösung von Problemen. MEAD ist der eigentliche Begründer einer Philosophie des Problemlösens, die über das hinausgeht, was WILLIAM JAMES[78] und JOHN DEWEY[79] dargelegt hatten. Die Folgen dieses Ansatzes für die traditionelle Philosophie und Pädagogik sind gravierend:

- "Wahrheit" wird verzeitlicht,
- Lernen ist unabschliessbar,
- Das philosophische "Sein" geht über in Geschichte,
- Geschichte hat keine Teleologie und
- "Gesellschaft" kann nicht länger mit Hilfe einer feudalen Theorie verstanden werden.

Die Philosophie kann die Resultate der Wissenschaft wohl interpretieren (ebd., S. 343), aber sie ist weder imstande, sie zu ersetzen noch mit eigenen Alternativen zu versehen, weil sie das wissenschaftliche und damit das soziale Lernen nicht beeinflussen kann, sondern voraussetzen muss. Entscheidend ist der Stand der Forschung und nicht der Status der philosophischen Interpretation. Eine Antwort auf diese Situation, so MEAD, sei der von WILLIAM JAMES und JOHN DEWEY begründete *Pragmatismus* gewesen (ebd., S. 344f.).

Hinter der Wissenschaftsentwicklung in den verschiedenen Ländern steht je eine andere Auffassung von Geschichte. Das lässt sich an der deutschen Pädagogik gut zeigen, die sich in Teilen auf ganz eigene Weise entwickelt hat. Nur sie kennt einen idealistischen Kern, der historisch abgesichert werden sollte (2.1.). Die Theorienorm der amerikanischen Pädagogik ist demgegenüber politisch zu verstehen. Sie bezieht sich auf Demokratie als Theorienorm und auf den Rahmen der Verfassung (2.2.). Dementsprechend unterscheidet sich auch die Entwicklung der Erziehungswissenschaft, wie sie im 20. Jahrhundert vollzogen wurde (2.3.).

## 2.1. Pädagogik in Deutschland

Die deutsche Pädagogik ist in ihrem historischen Kern eine wesentlich auf Staat und Schule bezogene Reflexionsform. Sie entstand im ausgehenden 18. Jahrhundert aus der Aufklärung heraus und entwickelte bis etwa 1830 ihre noch heute nachwirkende kategoriale Form. Mit dieser Pädagogik sind drei zentrale Ansprüche verbunden,

- die Wissenschaftlichkeit der Reflexion,
- das Verhältnis von Theorie und Praxis
- sowie der strikter Bezug auf deutsche Formen der Theorie oder der Philosophie.

---

interested not merely in giving a systematic view of the world from a science already established but in working out problems that arise. This is the attitude of research science" (MEAD 1936, S. 265/266).

[78] WILLIAM JAMES: *The Meaning of Thruth: A Sequel to Pragmatism* (New York: Longmans, Green and Co. 1909).

[79] JOHN DEWEY: *How We Think* (Boston: D.C. Heath and Co 1910).

Bis Mitte des 18. Jahrhundert existierte in Europa keine nationale Pädagogik. Probleme der Erziehung und Bildung wurden von den beiden grossen christlichen Konfessionen bearbeitet. Säkulare Theorien entstanden vor allem in England und Frankreich, ohne auf die jeweilige Sprache und Kultur beschränkt zu werden.

- Die antiklerikale Psychologie des Sensualismus und die Ansätze einer utilitaristischen Theorie der Erziehung wurden europaweit rezipiert.
- Der *Sensualismus* stellte das Lernen des Kindes in den Mittelpunkt, der *Utilitarismus* das Streben des Menschen nach Glück.
- Beide Ansätze waren die Voraussetzung der Aufklärungspädagogik auch im deutschen Sprachraum.

Eine davon unterscheidbare nationale und so deutsche Pädagogik entstand an den Universitäten erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Auseinandersetzung mit der Philosophie des Idealismus, besonders mit den drei Vernunftkritiken IMMANUEL KANTS. Auf dieser Linie nahm die deutsche akademische Pädagogik Abstand sowohl von der Lerntheorie des Sensualismus als auch von der utilitaristischen Maxime des „grössten Glücks der grössten Zahl". Damit trennte sie sich auch von der Wissenschaftsentwicklung im 19. Jahrhundert, die statt Philosophie empirische Forschung in den Mittelpunkt stellte. Die grossen Konzepte der Philosophie wie Natur, Geist und Seele wurden ersetzt durch die Evolution des Lebens, die Entwicklung des Gehirns und die Intelligenz der Anpassung. Die deutsche Pädagogik blieb philosophisch, suchte überwiegend keinen Kontakt zu den Naturwissenschaften und reagierte insbesondere nicht auf den Theoriewandel, der sich mit der Evolutionstheorie vollzog.

Allerdings wurden im ersten drittel des 19. Jahrhunderts verschiedene Entwürfe vorgelegt, wie sich die deutsche Pädagogik entwickeln sollte. Ich nenne drei der wichtigsten: 1806 veröffentlichte der Göttinger Philosoph JOHANN FRIEDRICH HERBART eine wissenschaftliche *Allgemeine Pädagogik*,[80] die die Sittlichkeit des Individuums als den Zweck der Erziehung bestimmte. Glück und Sittlichkeit wurden nicht länger unterschieden, sondern sollten identisch sein. 1824/25 legte der Kanzler und Rector perpetuus der Universität Halle, der Theologe AUGUST HERMANN NIEMEYER, die abschliessende Fassung seines Lehrbuches der Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin vor,[81] das ähnlich die zentrale Aufgabe der Erziehung in der Sittlichkeit des Subjekts sah. NIEMEYERS Lehrbuch definierte darüber hinaus auch die kategoriale Gestalt der Pädagogik oder ihr begriffliches System. 1835/36 schliesslich beschrieb der Berliner Philosoph und Psycholge FRIEDRICH EDUARD BENEKE die Umrisse einer empirischen verfahrenden Erziehungswissenschaft, die auf der Höhe der Wissenschaftsphilosophie der Zeit geschrieben war und die die Psychologie der Vorstellungskräfte in den Mittelpunkt stellte.[82]

Im Unterschied etwa zur Staatswissenschaft oder zu den technischen Fächern gelang es nicht, diese Entwürfe mit der Entwicklung einer eigenen akademischen Disziplin zu verbinden. Der wesentliche Grund dafür ergab sich aus der Tatsache, dass die Berufsliteratur für die Lehrerprofessionen nicht oder nicht primär auf die wissenschaftliche Pädagogik eingestellt wurde. Für die beiden hauptsächlichen Teile des Schulsystems, also die seit Mitte des 19. Jahrhunderts expandierende Volksschule sowie das reorganisierte Gymnasium,

---

[80] JOHANN FRIEDRICH HERBART: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (Göttingen 1806).

[81] AUGUST HERMANN NIEMEYER*: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner*. 8. Auflage (Ausgabe letzter Hand) (Halle 1824/25). (Erste Ausgabe 1796)

[82] FRIEDRICH EDUARD BENEKE: *Erziehungs- und Unterrichtslehre*. Erster Band: Erziehungslehre (Berlin 1835). Zweiter Band: Unterrichtslehre (Berlin 1836).

wurden eigene Literaturgattungen entwickelt. Beide Gattungen waren bezogen auf Probleme der Unterrichtsfächer und der Schulentwicklung, der dafür benötigte Forschungsbezug und das Datenaufkommen wurden entweder von staatlichen Ämtern oder von anderen Disziplinen wie die Medizin besorgt (OELKERS 1998).

Die beiden grossen pädagogischen Professionen des 19. Jahrhunderts entwickelten nachhaltige und zumeist regional organisierte Kommunikationsformen (BUCHHEIT 1938), die bis 1914 nur sehr am Rande auf eine universitäre Berufswissenschaft eingestellt waren. Diese professionsnahe und in diesem Sinne pragmatische Reflexionsform stammte aus dem 18. Jahrhundert und konzentrierte sich auf die Zeitschriften- und Handbuchliteratur (BRACHMANN 2006). Vorrang hatte nicht Forschung, sondern die Reflexion des Berufsfeldes unter der Voraussetzung von Verwendbarkeit.

- Die *Volksschulpädagogik* wurde von Schriftstellern des Lehrerstandes aufgebaut und umfasste vor allem die Methodik der Schulfächer.
- Für die Ausbildung der Lehrkräfte stand eine darauf abgestimmte *Seminarpädagogik* zur Verfügung, die ebenfalls vorrangig auf den Unterricht eingestellt war.
- Parallel dazu wurde die *Gymnasialpädagogik* entwickelt, die stärker auf die Geisteswissenschaften des 19. Jahrhunderts reagierte, vor allem auf Philosophie und Geschichte, ohne dabei eine universitäre Berufwissenschaft vor Augen zu haben. Hauptsächliche Autoren waren Gymnasialdirektoren, nicht Universitätsprofessoren.

Ende des 19. Jahrhunderts gab es nur wenige Lehrstühle für Pädagogik im deutschsprachigen Raum. Das Fach, obwohl zwischen Volksschul- und Gymnasialpädagogik kategorial differenziert und materiell ausgebaut, wurde universitär fast nur im Nebenamt angeboten, als Begleitstudium für angehende Gymnasiallehrer. Es gibt einige bemerkenswerte Ausnahmen, etwa die Universität Jena, wo mit KARL VOLKAR STOY und WILHELM REIN zwei an den pädagogischen und psychologischen Theorien HERBARTS orientierte Pädagogen lehrten, die einer wissenschaftlichen Pädagogik verpflichtet waren. Der von ihnen begründete *Herbartianismus*, deutlich verstanden als Berufswissenschaft für Lehrkräfte, wurde zwischen 1880 und 1910 zum ersten internationalen Paradigma der Erziehungswissenschaft mit Auswirkungen bis in die amerikanische und japanische Lehrerbildung hinein (CORIAND/WINKLER 1998). Aber das war auf die Breite gesehen immer noch eine Randerscheinung.

Eine andere Ausnahme war die Technische Hochschule in Dresden, die bereits 1876 einen Lehrstuhl für Pädagogik und Philosophie besetzte, den der Kantianer CARL AUGUST FRITZ SCHULZE bis 1908 innehatte, gefolgt von THEODOR ELSENHANS (1908 bis 1918), der ebenfalls eine kantische Ethik vertrat und schliesslich der Psychologe KARL BÜHLER (1918 bis 1922). Ähnliche Lehrstühle gab es an Schweizer und österreichischen Universitäten, doch das waren einzelne Bemühungen, nicht zufällig solche ausserhalb Preussens. Anders als in den Vereinigten Staaten entwickelte sich bis zum Ersten Weltkrieg keine ausgebaute universitäre Disziplin, vor allem weil die Lehrerbildung in ihrem grössten Bereich, dem der Volksschullehrer, seminaristisch blieb. Lehrerseminare waren Ausbildungsschulen, die nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit („Werktagsschulpflicht"), also mit 16 oder 17 Jahren, besucht werden konnten. Die notwendigen Vorkenntnisse wurden zumeist von „Präparandenanstalten" vermittelt, ohne einen höheren Schulabschluss vorauszusetzen.[83]

[83] „Die Seminare sind meistens geschlossene, als Internate eingerichtete Anstalten, mit Übungsschulen verbunden und mit Absicht in kleineren oder doch mittleren Städten

Eine akademische Ausbildung für Volksschullehrkräfte entwickelte sich in Deutschland erst nach 1918 und dies mit wenigen Ausnahmen ausserhalb der Universität, nämlich in Pädagogischen Akademien oder Hochschulen ohne akademische Rechte. Damit war es für die Pädagogik schwierig, eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs heranzubilden, de facto wurden Stellen in der Lehrerbildung, innerhalb wie ausserhalb der Universitäten, mit Vertretern verschiedener sozialwissenschaftlicher oder psychologischer Disziplinen besetzt, ohne je von einer bestimmten Leitdisziplin oder Berufswissenschaft ausgehen zu können. Eine ähnliche Funktion wie die Medizin hat die Pädagogik nie erhalten, auch weil sie nie ein einheitliches wissenschaftliches Fachverständnis aufbauen konnte. Es gab immer rivalisierende Ansätze, die zum Teil fundamental gegensätzlich vorgingen, während sich zur gleichen Zeit in der Medizin etwa die physiologische Auffassung durchsetzte.

Die Entwicklung in den Vereinigten Staaten war davon gänzlich verschieden. Hier wurden am Ende des 19. Jahrhunderts in rascher Folge neue, private Universitäten gegründet, die pädagogisch-psychologische Forschungsinstitute aufbauten und Ausbildungsprogramme für angehende Lehrkräfte anboten. Die beiden bekanntesten Beispiele sind das *Teachers College* der Columbia University und das Zentrum für *Child Studies* der Clark University.[84] Der Aufbau der Erziehungswissenschaft in Deutschland geschah weitaus zögerlicher und wurde nicht durch Neugründungen unterstützt. Behindert wurde die Entwicklung auch durch Standesvorurteile den Volksschullehrern gegenüber, die nicht den akademischen Pädagogen, also den Gymnasiallehrern, gleichgestellt werden sollten. Auf der anderen Seite wurde das nach 1871 intensiv ausgebaute System der Volksschule zu einem professionellen Feld, das nach einer wissenschaftlichen Reflexion verlangte. Nicht zufällig beförderten vor allem die Berufsverbände der Volksschullehrerschaft die Entwicklung erziehungswissenschaftlicher Forschung, die unter dem Stichwort „experimentelle Pädagogik“ ab etwa 1890 etabliert wurde, wiederum in einem internationalen Verbund und mit einem viel versprechenden Themenaufkommen (HOPF 2004).

Die deutsche psychologische Forschung des ausgehenden 19. Jahrhunderts war mit ausschlaggebend für die Formulierung und Durchsetzung des Programms einer wissenschaftlichen Pädagogik auf empirischer Basis. Französische Autoren etwa hatten keine Mühe, neben den amerikanischen besonders die deutschen Arbeiten und Organisationsformen als konstitutiv für die französische experimentelle Pädagogik hinzustellen (BLUM 1899, S. 300). Diese Auffassung war bis zum Ersten Weltkrieg weitgehend unbestritten, und zwar sowohl bezogen auf die Prioritäten der Begründung als auch im Blick auf die Effekte. Für die französischen Autoren der Jahrhundertwende ist „le mouvement pédagogique“ *ausschliesslich* eine Frage der empirischen Psychologie des Kindes, die wesentlich durch amerikanische und deutsche Entwicklungen angeregt worden sei (JEANJEAN 1909/1910, S. 519ff.).

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts hatte die wissenschaftliche Pädagogik auf psychologisch-experimenteller Grundlage eine Reihe von sichtbaren Vorteilen: Sie demonstrierte Exaktheit, stellte Messfähigkeit unter Beweis, war anschlussfähig für Fragen der Unterrichtstechnologie und überwand nicht zuletzt die thematische Beschränktheit der klassischen Pädagogik. Der führende Vertreter der experimentellen Pädagogik, der

---

untergebracht. Die Seminarlehrer rekrutieren sich aus den Volksschullehrerstand; manche haben ihre Bildung an Hochschulen vervollständigt, andere haben besondere Examina abgelegt; ein einheitliches Bild ist vielfach nicht einmal in demselben Staate durchgeführt“ (ANDREAE 1899, S. 1061).

[84] Der Psychologe G. STANLEY HALL (1844-1924) wurde 1889 als Präsident der neu gegründeten Clark University berufen und entwickelte hier den Forschungsansatz der *Child Studies*.

Psychologe und frühere Theologe ERNST MEUMANN, fasste das Themenspektrum 1907 zusammen und betonte als zentrale Arbeitsgebiete der Forschung:

- Den Einfluss der Schule auf den Entwicklungsgang der Kinder,
- die Subjektivität der kindlichen Wahrnehmung und ihr Einfühlungscharakter,
- die Technik und Ökonomie des Gedächtnisses,
- die Bestimmung und Entwicklung der Kindersprache,
- die kindlichen Individualitäten und ihre Analyse,
- Entwicklung von Begabung und Intelligenz,
- die geistige Arbeit des Kindes
- sowie die Didaktik des Lesens, Schreibens und Rechnens

MEUMANNS *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen* sind in Zürich entwickelt worden. Meumann wurde nach seiner Habilitation bei WILHELM WUNDT (1894) am 1. Oktober 1897 auf ein Extraordinariat für Induktive Philosophie und Allgemeine Pädagogik an die Universität Zürich berufen, wo er im Jahre 1900 zum ordentlichen Professor berufen wurde und bis1905 Vorlesungen für angehende Lehrkräfte hielt. Danach wechselte er nach Königsberg und später nach Leipzig und Hamburg, wo er 1915, also im Alter von 53 Jahren verstarb.

Der Fokus seiner Themen war deutlich eine *Berufswissenschaft* für Lehrkräfte, deren Forschungsresultate nutzbar für den täglichen Unterricht sein sollten. Eine solche Berufswissenschaft entstand in Deutschland *nicht*. Dabei war zunächst ausschlaggebend die Abwehr der meisten Universitäten, die vor 1914 mit Lehrerbildung möglichst nichts zu tun haben wollten. Ein Indiz dafür ist die Gründung des *Zentralinstituts für Erziehung und Bildung*, die 1915 in Berlin erfolgte und mit der Anschluss gewonnen werden sollte an die Forschungsinstitute des Auslands.[85] Träger des Zentralinstituts war die „Jubiläumsstiftung für Erziehung und Unterricht“, in der wohl die Lehrerverbände, nicht jedoch die Universitäten vertreten waren.

Eine Rolle spielte aber auch die Entwicklung der Pädagogik selbst, deren Interessen auf praktische *Reform* und nicht auf *Wissenschaft* eingestellt waren. Forschung wurde unter einen engen Brauchbarkeitsvorbehalt gestellt, der bis heute nachwirkt. Dabei sind vor allem die Erfahrungen der Reformpädagogik massgebend gewesen, die gezeigt haben, dass Veränderungen des Schulsystems in einem sehr strikt organisierten staatlichen Rahmen wie in Deutschland wohl Absicherung durch pädagogische Theorien verlangen, aber nicht unbedingt auch Forschung. Die Reformpädagogik in Deutschland wenigstens ist von der Lehrerschaft, den staatlichen Behörden und der grösseren Öffentlichkeit getragen worden, gesteuert durch eigene Publizistik, nicht jedoch durch eine akademische Disziplin.

Anders als in den Vereinigten Staaten, in England oder auch in der Schweiz bildete sich in den konservativen deutschen Universitäten kein reformpädagogisches Kraftfeld und so auch kein theoretisches Paradigma, das ähnlich einflussreich gewesen wäre wie die Pädagogik des Pragmatismus oder die Entwicklungspsychologie JEAN PIAGETS. Zudem war die Reformpädagogik in Deutschland stark von Ideen des 19. Jahrhunderts abhängig, solche der „Arbeitsschule“ oder des „Gemüts“ ebenso wie solche des „Volkes“ oder der

[85] Neben dem *Teachers College* in New York (gegründet 1887) wären zu nennen das *Institut Jean-Jacques Rousseau* in Genf (gegründet 1912), das pädagogisch-psychologische Institut der Universität Petersburg, die psychologische Forschungsstelle der freien Universität von Brüssel (ab 1919 *section de pédagogie*), das *Institute of Education* der Universität London (gegründet 1902) und weitere mehr.

„Gemeinschaft“. Weit mehr als in vergleichbaren internationalen Entwicklungen waren die Träger der Reform staatliche Lehrkräfte, zumeist Volksschullehrer, die das bestehende System verbessern, aber nicht radikal verändern wollten. Die wissenschaftliche Pädagogik war nützlich zur Bestätigung dieses Anliegens, nicht jedoch im Sinne einer unabhängigen Forschung.

Reform und Erneuerung der Erziehung sind zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein internationales Anliegen, das nicht zufällig überall dort kommuniziert wird, wo der Ausbau der nationalen Bildungssysteme auf Grenzen stiess und mit hochgradigen Widersprüchen oder Spannungsfeldern verbunden war. Was „neue Erziehung“ genannt wurde (SELLECK 1968), entstand zwischen zunächst sehr heterogenen Kulturen in etwa gleichzeitig, verfolgte sehr rasch angenäherte Zielsetzungen, betonte ganz ähnliche Formen und Symbole, benutzte identische Dualismen und rezipierte fortlautend analoge Slogans und Metaphern, die quer zu den Nationalsprachen sehr vergleichbare pädagogische Mentalitäten erzeugten. Um 1850 waren Verschulungsprozesse nationalstaatliche Angelegenheiten, die wohl vergleichend beobachtet wurden (GONON 1998), aber die weder einer einheitlichen Programmatik noch einer analogen Semantik folgten.

Der deutsche Ausdruck „Reformpädagogik“ ist seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert üblich geworden, zunächst als Pädagogik von reformorientierten Lehrerseminaren und Reformschulen, später und damit zusammenhängend als Bezeichnung einer Reihe von Reformbewegungen. International wurden solche Ansätze als *éducation nouvelle*, *progressive* oder *radical education* und *nuova educazione* bezeichnet. Sie sind an verschiedenen Orten entstanden und gelten als weitreichende Erneuerung sowohl der Theorie als auch der Praxis von Erziehung. Vorausgesetzt wird, dass ein Kern von gemeinsamen Überzeugungen vorhanden ist, der die Einheit des Konzepts besorgt. Es soll so letztlich *eine* „Reformpädagogik“ sein, Terminologie wie Historiographie der „neuen Erziehung“ nehmen an, dass die praktischen Reformbewegungen auf im Kern identische Ideen und Motive verweisen, die sie von der „alten“ Erziehung signifikant unterscheiden und abgrenzen.

Unter „Reformbewegungen” in der Erziehung sind drei sehr unterschiedliche Tendenzen zu verstehen,

- Bewegungen der *Schulreform*, im weiteren der Reform von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, die intern wie extern angeregt werden,
- Bewegungen der *Lebensreform*, also der Veränderung der mentalen und habituellen Alltagspraxis, eingeschlossen die Erziehung,
- sowie Bewegungen der *Gesellschaftsreform*, die neue Praktiken der Erziehung an alternative Formen der sozialen Organisation binden und dies politisch durchsetzen wollten
  (OELKERS 2005).

Von „Bewegungen“ kann insofern gesprochen werden, als die Reformen von Gruppen getragen wurden, die miteinander in Beziehung standen, sich zugleich voneinander abgrenzten und die je über eigene Kommunikationsmedien verfügten. Die einzelnen Gruppen unterschieden sich mit Hilfe von Programmen, dazu passenden Symbolen und Slogans sowie Traditionsstiftungen. Oft standen charismatische Gründer wie RUDOLF STEINER oder MARIA MONTESSORI am Beginn einer Bewegung. Von *pädagogischen* Reformbewegungen kann dann gesprochen werden, wenn die Programme sozialer Veränderung oder kultureller Innovation sehr stark an die Erneuerung oder Veränderung der Erziehungspraxis gebunden waren. STEINERS Anthroposophie etwa war gedacht als umfassender Gegenentwurf zur

westlichen Zivilisation, wobei Erziehung als Erneuerung von Mensch und Kultur verstanden wurde.

Die „neue“ wurde dabei von der „alten“ Erziehung in sehr strikter Weise unterschieden. Die entsprechenden Programme waren dualistisch und zwar sprachlich ebenso wie symbolisch oder politisch. Für alle Ansätze, und seien sie noch so verschieden, gilt: Die neue Erziehung soll die Zukunft gestalten, die alte Erziehung wird als Vergangenheit angesehen, die überwunden werden muss. Daher muss die *neue* in jedem Falle die *bessere* Erziehung sein, sie kann, im Selbstverständnis der Autoren und Bewegungen, nicht von Projekten der Vergangenheit überboten werden, anders könnte es keinen Fortschritt geben. Die frühere Erziehung kann und darf nicht besser sein als die künftige.

In Deutschland wird die Entwicklung der Reformpädagogik sehr stark von der Kulturkritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts abhängig gemacht. *Kulturkritik* soll *Erziehungsreform* nahe gelegt haben. Fast immer werden im Zusammenhang mit „Kulturkritik“ drei Namen genannt, die sie massgeblich repräsentiert haben sollen: PAUL DE LAGARDE, JULIUS LANGBEHN und FRIEDRICH NIETZSCHE. Die Historiographie referiert nur auf *deutsche* Namen, „Kulturkritik“ wird als *nationales* Phänomen am Ende des 19. Jahrhunderts verstanden. Die drei hauptsächlichen Autoren, schrieb HERMAN NOHL (1933, S. 305ff.), hätten ein „Bewusstsein der *Krise*“ artikuliert, auf das dann nachfolgend die „pädagogischen Bewegungen“ reagieren konnten. Die Kritik, so NOHL, betraf die „Kultur als Ganzes“ (ebd., S. 305), entsprechend müssten die „Reformbewegungen“ als „lebendige Einheit“ (ebd., S. 307) und so auch als *Ganzes* verstanden werden. „Pädagogische Bewegungen“ sind Zusammenschlüsse von Aktivisten, die publizistisch und praktisch wahrgenommen werden. Sie artikulieren „neue Erziehung“ *nach* und *im Geiste* der „Kulturkritik“.

Gemeint sind Sammlungsbewegungen, die sich um einen bestimmten thematischen Kern gruppieren, mit dem das Programm bestimmt wird. Der Kern wird zum Schlagwort, mit dem ein öffentliches Signal erzeugt wird. Auf diese Weise wird unterschieden etwa zwischen

- der *Landerziehungsheimbewegung*
- der *Kunsterziehungsbewegung*
- der Bewegung der *Pädagogik vom Kinde aus*
- der Bewegung *innere Schulreform*, darunter besonders die *Arbeitsschulbewegung,*
- der Bewegung *Gymnastik und Körperschulung*
- oder der *Persönlichkeitspädagogik*.

Alle diese „Bewegungen“ gab es, unter wechselnden Namen, bezogen auf diverse Trägergruppen und mit schwankender Terminologie, aber in ihren Ursprüngen und Effekten nachweisbar. Es sind durchgehend Selbstbezeichnungen, die Gruppen oder Autoren gefunden haben, fast immer aus Anlässen heraus, die nur entfernt etwas mit Kulturkritik zu tun hatten. Die „Kunsterziehungsbewegung“ etwa entwickelte sich aus sehr verschiedenen Quellen und Motiven, die von der Kritik am geometrischen Zeichenunterricht der Volksschule bis zur Entdeckung der kreativen Kraft in Kinderzeichnungen reichen, ohne von Kulturkritik auszugehen. Auch die „Persönlichkeitspädagogik“, ein Ausdruck, den der deutsche Volkschullehrer ERNST LINDE 1896 prägte, ist weder eine Ableitung noch ein Verweisungszusammenhang, der auf Kulturkritik abzielt. Das schliesst nicht aus, dass derartige Konzepte leicht mit Kulturkritik aufgeladen werden konnten.

Hohe publizistische Aufmerksamkeit erfuhren die Gründungen von „écoles nouvelles“ (DEMOLINS 1898), die im deutschen Sprachraum nach dem Terminus von HERMANN Lietz als „Landerziehungsheime“ bekannt wurden. Sie stellten, ausgehend von englischen Gründungen wie die Schule von *Abbotsholme* durch CECIL REDDIE (1889) oder die von *Bedales* durch JOHN BADLEY (1893),[86] eine europäische Reformbewegung privater Bildungsunternehmer dar, die hohe Publizität gewann und auf die Entwicklung der öffentlichen Schulen zurück wirkte. Hier war tatsächlich eine starke Krisensemantik wirksam, die oft nationalpolitische Züge trug. Die neue Erziehung sollte allerdings weniger auf allgemeine Dekadenz als vielmehr auf die „unpädagogische“ Wirklichkeit der Schulen, speziell der Gymnasien, reagieren.

Konzeptionelle Grundlage für die Landerziehungsheime vor dem Ersten Weltkieg war oft die herbartianische Theorie des „erziehenden Unterrichts“, die WILHELM Rein europaweit bekannt gemacht hatte. Die neuen Schulen waren Internate mit einem gegenüber den Gymnasien oder Lyzeen stark veränderten Lehrplan und hohen sozialpädagogischen Ansprüchen, die auf die Erziehung von Eliten zugeschnitten waren (GRUNDER 1910). Nach 1918 veränderten sich die deutschen Varianten stark in Richtung Persönlichkeitsbildung. Ihr Fokus blieben die gesellschaftlichen Eliten, aber der „erziehende Unterricht“, wie etwa die Geschichte der *Odenwaldschule* zeigt (NÄF 2003), wurde erweitert zur Erfahrung eines persönlichkeitsbildenden Lebensraumes. Auf dieses Konzept reagierten intellektuelle Eliten, Schriftsteller wie THOMAS MANN, nicht die allgemeine Lehrerschaft. Anders als PETERSENS Jenaplan-Schule sollte die Odenwaldschule nicht als allgemeines Modell der Schulentwickung verstanden werden, sondern als individuelles Projekt.

Andere Gruppierungen von Reformern hatten die Kritik der Volksschule vor Augen. Sie bezogen sich etwa auf die Intensivierung von Konzepten der „Arbeitsschule“ des 19. Jahrhunderts, auf neue Formen des Erlebnisunterrichts (HOFER/OELKERS 1998) oder auch auf neue Methoden der ästhetischen Gestaltung, die vom geometrischen Zeichnens abrückten und freie Formen des Ausdrucks in den Mittelpunkt stellten. Früh sind auch Versuche zur Reform des Anfangsunterrichts nachweisbar, die schulischen Unterricht auf das Lernen des Kindes einstellen wollten (wie: GÖBELBECKER 1893), ohne damit radikale Entschulungstheorien zu verbinden. Schulreformen in diesem Sinne hatten bis 1914 wesentlich eine lokale und regionale Organisationsform, etwa Gruppierungen und publizistische Netze in der Bodenseeregion, in den deutschen Hansestädten oder in den sächsischen Zentren bürgerlicher Schulentwicklung wie Dresden oder Leipzig.

Die Autoren dieser „inneren Schuleform“, wie die Bremer Schriftsteller FRITZ GANSBERG oder HEINRICH SCHARRELMANN, sind im gesamten deutschen Sprachraum wahrgenommen worden. Ihre Konzepte eines aktiven, erlebnisbezogenen Unterrichts mit Grossstadtkindern haben die Entwicklung der Volksschulreform in der Weimarer Republik sehr nachhaltig bestimmt. Damit ist eine Modernisierung der Schule versucht worden, hinter der die Lehrerorganisationen und nach 1918 auch grössere Teile der Schulverwaltung sowie die neue Lehrerbildung standen. Stichworte dafür sind der „Gesamtunterricht“, die „Arbeitsschule“, das Lernen in „Projekten“ und „Werkstätten“, „szenisches Gestalten“ oder die „Selbsttätigkeit“ im Unterricht, kommuniziert mit Konzepten wie: *Der suchende Lehrer. Das schaffende Kind* (1925).

Zur deutschen Reformpädagogik gehört auch das Konzept der „musischen Bildung“ und damit eng verbunden der „ganzheitlichen“ Erziehung, das schon im 19. Jahrhundert

[86] *Abbotsholme* war eine Jungenschule, *Bedales* wurde koedukativ geführt.

gegen die Intellektualisierung der Volksschule gerichtet war. Vor und nach dem Ersten Weltkrieg entstanden „volkstümliche“ Formen des Unterrichts, die von der „Heimatkunde“ bis zum Gemeinschaftssingen reichten. Das „Musische“ der Bildung wurde auf romantische Vorstellungen der Ursprünglichkeit und Echtheit zurückgeführt, die von der deutschen Jugendbewegung thematisiert worden waren. Hauptsächliche Autoren der musischen Bildung wie FRITZ JÖDE sind stark von ihren Erfahrungen in der Jugendbewegung geprägt worden. Die „volkstümlichen“ Formen des musischen Erlebens und der Gemeinschaft behielten den stark anti-institutionellen Zug der Jugendbewegung bei und steigerten ihn zum reformpädagogischen Lebensprinzip.

Ohne die Semantik der fundamentalen Krise hätte die „neue Erziehung“ kaum die öffentliche Aufmerksamkeit gefunden, die ihr tatsächlich zuteil wurde. Neben medizinischer Dekadenz der „nervösen“ Moderne ist auch eine politisch-kulturelle Dekadenz konstruiert worden, die als Niedergang der bürgerlichen Gesellschaft aufgefasst wurde. Hieraus entstanden diverse Gemengelagen einer Erziehungstheorie, die auf einen „neuen Menschen“ zielte und dabei den radikalen Umbau von Kultur und Gesellschaft vor Augen hatte. Im deutschen Sprachraum sind verschiedene, oft gegensätzliche Bewegungen der „Lebensreform“ entstanden, die als antibürgerlicher Reflex auf die Krise der Moderne zu verstehen sind und die sämtlich Erziehungsprogramme verfolgten (BUCHHOLZ/LATOCHA/PECKMANN/WOLBERT 2001). Der „neue Mensch“ setzte neue Formen des Lebens und eine darauf bezogene „natürliche Erziehung“ voraus, die sich aus Gegenkulturen entwickeln sollte (OELKERS 2005, Kap. 5.3.).

Viele sozialpolitische Bewegungen wie die Siedlungs- und Bodenreformbewegung oder die Abstinenzbewegung reichen ins 19. Jahrhundert zurück und sind angelsächsischen Ursprungs.[87] Das gilt auch für dezidiert pädagogische Bewegungen wie die von ROBERT BADEN-POWELL gegründeten Pfadfinder,[88] die in kurzer Zeit weltweite Verbreitung fanden. Bestimmte weltanschauliche Gruppierungen hinter pädagogischen Bewegungen sind von Anfang an international wie die „Theosophische Gesellschaft“ oder parallel dazu entstehende andere okkulte Strömungen, die starken Einfluss auf die Entwicklung der internationalen Reformpädagogik genommen haben. Generell sind pädagogische Reaktionen auf die kulturellen Krisen der modernen Gesellschaft nicht auf nationale Zirkel oder Bewegungen beschränkt. Die Pädagogik der Frauenbewegung, etwa, war gerichtet auf universelle Gleichstellung, die in verschiedenen Ländern verschiedenartige Fortschritte erzielte, aber nicht auf Nationalerziehung beschränkt war. An den politischen Rändern, insbesondere dort, wo grosstädtische Milieus alternative Lebensformen hervorbrachten, ist die „neue Erziehung“ ungleich radikaler verstanden worden. Dabei sind reformpädagogische, sozialdarwinistische, eugenische und selbst theosophische Konzepte oft bis zur Unkenntlichkeit vermischt.

Diese Entwicklungen vollzogen sich insgesamt weitgehend ausserhalb der akademischen Pädagogik, die in Deutschland nicht als Disziplin der Systemreform etabliert wurde, sondern als eher als eine Form von Grundlagenreflexion, die zum Stil und zu den Anliegen nicht der Lehrerbildung, sondern der Philosophischen Fakultäten passen musste. Das unterscheidet die deutschen Entwicklungen sehr nachhaltig von denen im Ausland. Der amerikanische Pragmatismus, entwickelt in Chicago vor dem Ersten Weltkrieg, ist dezidiert als Instrument der sozialen Pädagogik und so der Gesellschaftsreform verstanden worden, ohne dabei wissenschaftliche Ansprüche preis zu geben. Die Lehrerbildung war für die

---

[87] Die Gründung der *American Society for the Promotion of Temperance* erfolgte 1825. Die Kreuzzüge gegen den Alkoholismus waren sämtlich verbunden mit Erziehungsprogrammen.

[88] Gegründet von ROBERT BADEN-POWELL (1857-1941) 1907 und entwickelt auf der Basis seiner Schrift *Scouting for Boys* (London 1908).

amerikanische Erziehungswissenschaft das Vehikel der Reform, nicht eine Grösse unterhalb des akademischen Niveaus, während in der deutschen Lehrerbildung das Thema Berufsfeldbezug bis heute ein Problem ist.

Nach dem Ersten Weltkrieg wurden an preussischen Universitäten in grösserer Zahl Lehrstühle für Pädagogik eingerichtet, die die Grundlage waren für die Etablierung einer akademischen Disziplin. Die Aufgaben der neuen Disziplin waren nach einem Gutachten des Theologen und Philosophen ERNST TROELTSCH aus dem Jahre 1917[89] *philosophisch* und *historisch* ausgerichtet, orientiert an Disziplinen wie die historische Theologie und die historische Philosophie. Nicht zufällig wurden zahlreiche Philosophen berufen, die entweder der historischen Lebensphilosophie WILHELM DILTHEYS oder der neukantianischen Wertphilosophie nahe standen. Die akademische Pädagogik in Deutschland etablierte sich also mit einem philosophisch fundierten Programm, das sich von der empirischen Forschung abkoppelte und - wie gezeigt - auch keinen Zugang fand zu neueren Philosophien wie die des amerikanischen Pragmatismus (TRÖHLER/OELKERS 2005).

- Bis 1933 rivalisierten die neukantianische Pädagogik mit Vertretern wie RICHARD HÖNIGSWALD[90] oder JONAS COHN[91] auf der einen,
- die geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit Vertretern wie EDUARD SPRANGER[92] oder HERMAN NOHL[93] auf der anderen Seite.
- Gemeinsam ist beiden Richtungen ist die Abgrenzung von den früheren Gattungen der Berufsreflexion.
- Pädagogik sollte als eigenständige Disziplin auf philosophischer Grundlage betrieben werden, also nicht in berufspraktischer Absicht.

Die neue akademische Pädagogik sollte nicht mehr mit der „Pädagogik der Schulmänner“ in Verbindung gebracht werden und musste sich so dezidiert von der Volksschul- und Gymnasialpädagogik des 19. Jahrhunderts abgrenzen.

Allerdings entwickelten NOHL-Schüler wie WILHELM FLITNER oder ERICH WENIGER für die ab 1926 gegründeten Pädagogischen Akademien, also den Institutionen der neuen Lehrerbildung in Preussen, ein Konzept der Berufswissenschaft, das von der Erziehungswirklichkeit ausgehen und „hermeneutisch-pragmatisch“ verfahren sollte (FLITNER 1964; vgl. TENORTH 2003). Dieses Konzept hat jedoch die deutsche Lehrerausbildung nie wirklich bestimmt, was nicht nur damit zusammenhängt, dass die Struktur und Organisation dieser Ausbildung dieser Ausbildung ständig verändert wurden.[94] Die Lehrerausbildung

---

[89] Zugänglich demnächst im Band 17 der Gesamtausgabe.

[90] RICHARD HÖNIGSWALD (1875-1947) habilitierte sich 1906 in Breslau und erhielt hier eine ausserordentliche Professur für Philosophie, Psychologie und Pädagogik, die 1919 in eine ordentliche Professur umgewandelt wurde. 1930 wurde HÖNIGSWALD an die Universität München berufen.

[91] JONAS COHN (169-1947) habilitierte sich 1894 für Philosophie und Pädagogik an der Universität Freiburg/Br. Erst 1919 erhielt er eine planmässige ausserordentliche Professur für Philosophie und Pädagogik, die er bis 1933 innehatte. Zuvor lehrte er als Privatdozent, dem 1907 ein Lehrauftrag in Pädagogik für die Gymnasiallehrerausbildung übertragen wurde.

[92] EDUARD SPRANGER (1882-1963) habilitierte sich 1909 in Berlin und wurde 1911 als Professor für Philosophie und Pädagogik nach Leipzig berufen. 1920 erhielt er einen Ruf auf einen gleichnamigen Lehrstuhl nach Berlin, 1946 wechselte er an die Universität Tübingen.

[93] HERMAN NOHL (1879-1960) habilitierte sich 1908 bei RUDOLF EUCKEN in Jena und wurde 1920 als Professor für Pädagogik nach Göttingen berufen.

[94] Etwa hundert Jahren Ausbau der Lehrerseminare (1820 bis 1918) folgten die preussichen Pädagogischen Akademien (1926-.1932), die nationalsozialistischen Hochschulen für Lehrerbildung (1933-1945), die Pädagogischen Hochschulen in der Bundesrepublik (1945-1970), die einphasige universitären Lehrerbildung in der DDR (1946-1989), die

wurde zwar ständig mit einem emphatischen Begriff der „Bildung“ zusammengebracht, ohne je einer philosophischen Pädagogik zu folgen. Die beiden zentralen Elemente der Ausbildung waren immer die Schulfächer und die Unterrichtsmethoden.

Die beiden erziehungsphilosophischen Richtungen der Weimarer Republik unterschieden sich im Ausgangspunkt ihrer Ansätze:

- Die neukantianische Pädagogik orientierte sich an einer transzendentalen Wertphilosophie,
- die geisteswissenschaftliche Pädagogik folgte den Vorgaben der romantischen Geschichtsphilosophie, wonach die Gegenwart ihre Orientierungen oder Vorbilder aus der Vergangenheit beziehen müsse.
- In beiden Fällen sollte die historische Schule des 19. Jahrhunderts überwunden werden, also eine relativierende Geschichtsschreibung ohne Archimedischen Punkt.
- Der Preis dafür war, von geschichtsfreier Philosophie auszugehen oder aber die Vergangenheit als Wertreservoir für Gegenwart und Zukunft annehmen zu müssen.

Es ist allerdings nicht zutreffend, die akademische Pädagogik allein von der Erziehungsphilosophie her zu betrachten. Fragen der Erziehung und Bildung wurden Thema verschiedener neuer Disziplinen von der Bildungssoziologie bis zur Psychoanalyse und zur Gestaltpsychologie. Von WILLIAM STERN über ALOYS FISCHER bis zu dem bereits erwähnten GUSTAV DEUCHLER muss zudem eine stärker werdende empirische Forschung in Rechnung gestellt werden, die unter dem Namen „pädagogische Psychologie“ etabliert wurde. Hier machten auch Frauen Karrieren. CHARLOTTE BÜHLER,[95] HILDEGARD HETZER[96] oder ROSA KATZ[97] waren Autorinnen, die sich in universitären Instituten mit empirischer Forschung einen Namen machten. In der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gelang dies nur in der Sozialpädagogik, der philosophische Fokus blieb männlichen Autoren überlassen.

Interessant ist auch die Differenz im Themenaufkommen. Die empirischen Fragestellungen waren nicht „wertphilosophisch“ oder normativ vorentschieden, vielmehr sollte unbefangen beobachtet und möglichst präzise dargestellt werden, was den

---

Universitätsintegration der Pädagogischen Hochschulen in der Bundesrepublik (1965-1975), der Ausbau der Pädagogischen Hochschulen in Baden Württemberg sowie die Übernahme der zweiphasigen universitären Lehrerbildung nach 1989 in den neuen Bundesländern.

[95] CHARLOTTE BÜHLER (1893-1974) habilitierte sich als erste deutsche Frau für das Fach Psychologie an der Technischen Hochschule Dresden. 1927 erhielt sie eine Professur an der Universität Wien, die sie bis 1938 innehatte. Nach der kurzfristigen Verhaftung ihres Mannes KARL BÜHLER (1879-1963) emigrierten beide zunächst nach Norwegen und 1940 in die Vereinigten Staaten (vgl. ASH 1987).

[96] HILDEGARD HETZER (1899-1992) studierte Psychologie in Wien war und nach ihrer Promotion Assistentin am Psychologischen Institut der Universität Wien unter KARL und CHARLOTTE BÜHLER. 1931 wurde HILDEGARD HETZER als Professorin für Psychologie und Sozialpädagogik an die Pädagogische Akademie in Elbing berufen und 1934 aus dieser Position entlassen. Nach dem Krieg war sie in der Hessischen Lehrerbildung tätig. 1947 wurde sie Professorin für Psychologie am Pädagogischen Institut Weilburg, später wechselte sie zur Abteilung Erziehungswissenschaft der Universität Giessen. 1967 wurde sie emeritiert.

[97] ROSA KATZ (geb. HEINE) (1885-1976) stammte aus Odessa und studierte von 1907 an in Göttingen. Sie promovierte 1913 im Fach Psychologie und war nach dem Ersten Weltkrieg eine der Promoteren der Montessori-Pädagogik in Deutschland. Sie heiratete 1919 DAVID KATZ (1884-1953), der im gleichen Jahr auf das neu gegründete Extraordinariat für Psychologie und Pädagogik der Universität Rostock berufen wurden. ROSA KRATZ gründete in Warnemünde einen „wandernden Kindergarten“, der dort eingesetzt wurde, wo Kinder versammelt waren und Bedürfnis hatten, den Kindergarten zu benutzen.

Erfahrungsbereich von Kindern bestimmt. Die Erziehungswirklichkeit wurde nicht kategorial vermessen wie im Neukantianismus, aber auch nicht auf geschichtliche Modelle zurückgeführt wie etwa in HERMAN NOHLS immer noch einflussreicher Theorie des „pädagogischen Bezuges". Vielmehr sollte die Beobachtung des Verhaltens und der Entwicklung von Kindern massgeblich sein, ohne, wie in der Pädagogik MARIA MONTESSORIS, schematischen Modellen der natürlichen Entwicklung zu folgen.

Zu den Themen der empirischen Kinderforschung Mitte der zwanziger Jahre zählten etwa:

- Das frühe Abstraktionsvermögen von Kindern im Vorschulalter (ELJASCH 1927),
- die Persönlichkeit kleiner Kinder (KÖHLER 1926),
- das Märchen und die Phantasie des Kindes (BÜHLER 1925),
- die Lüge bei Kindern und Jugendlichen (BAUMGARTEN 1926),
- die Effekte frei entstehender Kindergemeinschaften (DOROSCHENKO 1928)
- oder auch die Psychologie und Logik von Gesprächen mit Kindern (KATZ/KATZ 1928).

Das Psychologische Institut der Universität Wien war ein europäisches Zentrum für diese Forschungsrichtung im Schnittfeld von Psychologie, Pädagogik und Gesellschaftsentwicklung (BENETKA 1995). Die Wiener Schulreform wurde wesentlich von diesem Institut getragen. Sein Leiter, KARL BÜHLER, engagierte sich mit eigenen Entwürfen (BÜHLER 1936) und zahlreiche Institutsmitglieder wie PAUL LAZARSFELD oder Doktoranden wie KARL POPPER waren aktiv an der Reform beteiligt.

Viele Autoren der empirischen sowie der neukantianischen Pädagogik waren jüdischer Herkunft. Sie wurden gezwungen, nach1933 oder später Deutschland zu verlassen. In der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gab es demgegenüber klare Bekenntnisse zum Regime wie etwa von OTTO FRIEDRICH BOLLNOW, dem damaligen Assistenten von HERMAN NOHL (KLAFKI 2003). NOHL selbst oder SPRANGER äusserten sich zunächst positiv und erst im Verlaufe des Nationalsozialismus distanzierter. Sehr deutlich bekannten sich Vertreter der pädagogischen Psychologie wie GUSTAV DEUCHLER und OSWALD KROH zum Nationalsozialismus, was im Falle KROH eine Nachkriegskarriere nicht behinderte.[98]

Zur deutschen Pädagogik des 20. Jahrhunderts gehört auch das Schicksal der Exilanten. Jüdische Philosophen wie RICHARD HÖNIGSWALD[99] oder JONAS COHN[100] konnten ihr Werk im amerikanischen oder englischen Exil nur mühsam fortsetzen. Andere Exilanten wie KARL MANNHEIM, einer der Begründer der modernen Bildungssoziologie, erhielten an angelsächsischen Universitäten akademische Chancen,[101] der junge Sozialpsychologe KURT

---

[98] Trotz seiner eindeutigen Bekenntnisse zum Nationalsozialismus und zur Rassenbiologie wurde OSWALD KROH (1887-1955) 1949 an die Freie Universität Berlin berufen.

[99] RICHARD HÖNIGWALD wurde 1933 zwangsweise in den Ruhestand versetzt. 1938 wurde er verhaftet und in das Konzentrationslager Dachau eingeliefert. 1939 emigrierte er in die Vereinigten Staaten, ohne hier akademischen Anschluss zu finden. HÖNIGWALD starb am 11. Juni 1947 in New Haven (Conn.).

[100] JONAS COHN wurde am 24. August 1933 in definitiver Form aus dem Universitätsdienst entlassen. Unterzeichnet des Entlassungsschreibens war der Rektor der Universität Freiburg, MARTIN HEIDEGGER. 1938 erhielt COHN von der Universität Freiburg Hausverbot. Er emigrierte daraufhin nach England, wo sein Sohn als Bibliothekar arbeitete. Eine akademische Stellung erhielt JONAS COHN nie wieder.

[101] KARL MANNHEIM (1893-1947) wurde 1933 als ordentlicher Professor für Soziologie und Nationalökonomie der Universität Franfurt/M. entlassen. Er emigrierte über die Niederlande nach Grossbritiannien. MANNHEIM wurde 1933 an der University of London Lecturer in Sociology,

LEWIN[102] gründete in den Vereinigten Staaten eine einflussreiche Schule, CHARLOTTE BÜHLER entwickelte zusammen mit CARL ROGERS und Anderen die humanistische Psychologie, DAVID und ROSA KATZ gingen nach Schweden[103] und fanden hier Anschluss an die internationale Forschung, von der Deutschland nach 1933 weitgehend abgeschnitten wurde. Das gilt im übrigen auch für die historische Bildungsforschung, deren Qualität keineswegs erhalten blieb, obwohl oder weil sie immer zu den Stärken der deutschen Philosophischen Fakultäten gezählt hatte.

Die aus dem Kaiserreich stammende staatliche Bildungsversorgung blieb über alle deutschen Systemwechsel des 20. Jahrhunderts hinaus erhalten und wurde nach 1945 massiv ausgebaut. Die pädagogischen Institutionen des 19. Jahrhunderts wurden weiter entwickelt, ohne ihre typischen Züge zu verlieren. Der intellektuelle Aderlass durch die Emigration der jüdischen Intelligenz, bzw. deren Vernichtung konnte nach 1945 nicht wieder wettgemacht werden. Was dabei verloren ging, war auch die sich in der Weimarer Republik abzeichnende Modernisierung der Pädagogik mit neuen Methoden und Forschungsthemen jenseits des angestammten Terrains der „wissenschaftliche Pädagogik“ aus dem frühen 19. Jahrhunderts.

Die eigentliche Nationalsozialistische Pädagogik in der deutschen Universität rekrutierte sich aus Rassebiologen wie GERHARD PFAHLER, rassistischen Psychologen wie OSWALD KROH oder ERICH JENSCH und Vertretern der völkischen Erziehungstheorie wie ERNST KRIECK oder ALFRED BÄUMLER. Sie stellten vor und nach 1933 konzeptionelle Grundlagen für die Erziehungspraxis der nationalsozialistischen Organisationen zur Verfügung, ohne auf diese wirklich politischen Einfluss nehmen zu können. Die Führerideologie schuf sich die eigene Pädagogik, die Universitätspädagogen waren ausserstande, die Erziehungsdynamik des Dritten Reiches steuern zu können. Es waren klassische Schreibtischtäter.

Viele Täter und nahezu alle Mitläufer machten nach 1945 in der Bundesrepublik Karriere, sofern sie nicht wie BÄUMLER oder KRIECK als Hauptakteure eingestuft wurden. Die Karrieren vollzogen sich in einem weitgehend unveränderten Reflexionsfeld, das mindestens akademisch auf die Erfahrungen des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges defensiv und restaurativ reagierte. Die amerikanische Re-Education tangierte die deutschen Philosophischen Fakultäten so gut wie nicht, Neugründungen der Alliierten wie das ind er letzte Sitzung erwähnte *Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung* in Frankfurt blieben ausserhalb des akademischen Feldes und für personale Kontinuität sorgte allein die Tatsache, dass Habilitationen während der Zeit des Nationalsozialismus ihre Berechtigung behielten. Ein wirklicher Bruch erfolgte nach 1945 nicht.

Die Exilanten, soweit sie nach Westdeutschland zurückkehrten, erhielten wenn, dann Chancen in der Lehrerbildung, nicht in der akademischen Pädagogik, die an Themen der Wertphilosophie oder der normativen deutschen Bildungsgeschichte orientiert blieb. In der DDR wurde, nach anfänglicher Rückbesinnung auf die deutsche Reformpädagogik, eine

---

die Stelle konnte aus Mitteln für exlilierte Forscher finanziert werden. 1941 wurde MANNHEIM Lecturer am Institute of Education, 1945 erhielt er am gleichen Ort eine Professur in Pädagogik.

[102] KURT LEWIN (1890-1947) wurde 1921 Privatdozent für Psychologie an der Universität Berlin und erhielt dort 1927 eine ausserordentliche Professur. 1932 war er als Visiting Professor an der Stanford University tätig, 1933 floh er in die Vereinigten Staaten. 1935 wurde LEWIN an die University of Iowa berufen, 1944 organisierte er das Forschungszentrum für Gruppendynamik am M.I.T. Im gleichen Jahr starb seine Mutter im Konzentrationslager.

[103] DAVID KATZ wurde 1933 von der Universität Rostock entlassen. Er und ROSA KATZ emigrierten zunächst nach England. 1936 erhielt DAVID KATZ einen Ruf auf den Lehrstuhl für Pädagogik und Psychologie der Universität von Stockholm. Er begründete hier die Psychologie als Fach. 1944 erschien sein massgebliches Buch *Gestaltpsychologie*, das in der Schweiz veröffentlicht wurde.

sozialistische Pädagogik nach dem Vorbild der sowjetischen Kollektiverziehung der dreissiger Jahre aufgebaut, wobei in praktischer Hinsicht viele Züge der deutschen Volkschulpädagogik erhalten blieben. Auch hier sind also Kontinuitätslinien nachzuweisen, die politische Systemwechsel überdauern. Die beiden deutschen Systeme entwickelten wohl die Frontlinien des Kalten Krieges, aber beide waren, je auf eigene Weise, der deutschen Bildungsgeschichte verpflichtet.

Die Bildungspolitik der Bundesrepublik reagierte und reagiert periodisch auf Krisenszenarien, die die Erziehungswissenschaft wenn nicht erzeugt, so doch mindestens unterstützt und für sich genutzt hat. Das gilt für vier hauptsächliche Zeitpunkte:

- 1957 wurde der „Sputnik-Schock" registriert,
- 1964 wurde die „Bildungskatastrophe" ausgerufen,
- 1978 war „Mut zur Erziehung" angesagt[104]
- und 1997 sollte in Deutschland ein „Ruck" durch die Gesellschaft gehen, die den Anschluss an internationale Entwicklungen, zumal solche im Bildungsbereich, verloren habe.[105]

Die Tatsache, dass die sowjetische Wissenschaft in der Lage war, einen Satelliten in eine Erdumlaufbahn zu schiessen, wurde von der Propaganda als Beweis für die Überlegenheit des politischen Systems hingestellt, tiefer aber noch als Überlegenheit des Bildungssystems verstanden. Es sah so aus, als ob der „Sputnik" das Symbol sei für ein überlegenes Bildungssystem, das ausserhalb der sowjetischen Bürokratie niemand wirklich kannte. Die führenden amerikanischen Medien konstruierten noch im Oktober und November des Jahres 1957 ein dramatisches Bild der Unterlegenheit des amerikanischen Bildungswesens, obwohl nicht einmal die Korrespondenten in Moskau irgend einen realistischen Einblick hatten, was in sowjetischen Schulen und Universitäten tatsächlich vor sich ging (DICKSON 2001).[106]

1958 fanden verschiedene Hearings statt, darunter eine im amerikanischen Kongress, vor dem der deutsche Raketeningenieur und frühere SS-Offizier WERNHER VON BRAUN, inzwischen amerikanischer Staatbürger und später Vizedirektor der NASA, einen Zusammenhang herstellte zwischen modernen Verteidigungsprogrammen und der Stärkung des naturwissenschaftlichen Unterrichts (ebd., S. 226). Im September 1958 unterzeichnete Präsident EISENHOWER den *National Defense Education Act* (NDEA), der die Grundlage war für massive Investitionen des Bundes in die Entwicklung des amerikanischen Bildungssystems. Bis zur Landung auf dem Mond 1969 also innerhalb von zehn Jahren, wurden allein im Rahmen des NDEA mehr als drei Milliarden Dollar investiert, vor allem für Stipendien zur Mobilisierung bildungsferner Gruppen und für Curriculumreformen.

---

[104] *Mut zur Erziehung*. Forum im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg am 9./10. Januar 1978. Vorbereitet wurde das Forum von HERMANN LÜBBE, ROBERT SPAEMANN, HANS BAUSCH, GOLO MANN, WILHELM HAHN und NIKOLAUS LOBKOWICZ. Die Beiträge und diversen Kommentare sind zugänglich in: Mut zur Erziehung (1978).

[105] ROMAN HERZOG: *Aufbruch in der Bildungspolitik*. Rede des Bundespräsidenten am 5. November 1997 in Berlin (in: RUTZ 1997, S. 13-33).

[106] Wenn die Zeitschrift *Life* schrieb, das sowjetische Bildungssystem könne auf einer Basis operieren, „which draws or forces all human knowledge into the service of the state" (DICKSON 2001, S. 225), dann war damit zugleich ein Horrorbild und eine Herausforderung gezeichnet. Die *New York Times* erklärte den Triumph des „Sputnik" damit, dass die Naturwissenschaften im Mittelpunkt der sowjetischen Schulbildung stünden und hier der zentrale Nachholbedarf für das eigenen System gegeben sei (ebd.).

Im Januar und Februar 1964 erschienen in der protestantischen Wochenzeitung „Christ und Welt“ vier Artikel, die in Deutschland Epoche machen sollten. Ihr Verfasser war GEORG PICHT,[107] bis 1963 Mitglied des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“. Die Artikel fassten die Erfahrungen im „Deutschen Ausschuss“ zusammen. Sie waren überschrieben mit *Die deutsche Bildungskatastrophe*, an diesen Titel, den auch die Buchveröffentlichung im Herbst des Jahres 1964 trug, wird heute gerne erinnert, wenn über die Ursachen und Folgen des PISA-Leistungstests nachgedacht wird. PICHTS Argumente waren extrem erfolgreich. In einem historisch beispiellosen Kraftakt versuchten Staat und Gesellschaft, die drohende „Bildungskatastrophe“ - PICHT sprach von einem „Notstand für die ganze Gesellschaft“ - abzuwenden, wobei die amerikanischen Investitionsprogramme nach dem Sputnik-Schock Vorbild waren. Auch in Deutschland ging es wesentlich um Curriculumentwicklung und die Erschliessung neuer Schichten für die höheren Bildungsabschlüsse.

PICHT (1965, S. 50ff.) forderte im Entwurf seines „Notstandsprogramms“ drei zentrale Massnahmen, nämlich

- die Modernisierung des ländlichen Schulwesens,
- die Verdoppelung der Abiturientenzahlen
- und die Ausbildung der dafür nötigen Lehrkräfte.

Auf dem Lande sollten überall „Mittelpunktschulen“ entstehen, um die „Begabungsreserven“ zu erschliessen; mit einem „horizontalen Schulaufbau“ und erhöhter „Durchlässigkeit“ sollte die Abiturientenauslese verändert werden; und die Lehrerbildung sollte praxisbezogener werden sowie eine Stufung erhalten. Ähnlich wie heute in der PISA-Diskussion so schienen auch 1964 OECD-Daten[108] die enorme Rückständigkeit der Bundesrepublik nachzuweisen. Es gab in den meisten Bundesländern nur eine achtjährige Schulpflicht, die Bildungsausgaben waren gemessen am Bruttosozialprodukt zu gering, die Abiturienten waren im Vergleich mit dem Ausland zu alt und ihr Zuwachs bis 1970 wurde als weitaus zu gering bezeichnet. Generell machte PICHT ein zukunftsweisendes Thema stark, das der *Chancengleichheit* und so der *Bildungsgerechtigkeit*.

Von diesem Szenario, das sich allmählich in der Bildungspolitik durchsetzte, profitierte vor allem die Pädagogik, die als *Erziehungswissenschaft* einen beispiellosen Ausbau erlebte. Ein zentraler Grund dafür ist die nach PICHT neu konzipierte wissenschaftliche Lehrerbildung, die nunmehr tatsächlich an den Universitäten etabliert wurde. Diesen Schritt, historisch einmalig, vollzogen alle sozialdemokratischen und die meisten konservativ regierten Bundesländer. Sie integrierten die bisherige Volksschullehrerausbildung in die Universität und führten quasi ein Stufenprinzip ein. Grundschullehrer erhielten einen eigenen Ausbildungsgang, ebenso die Lehrkräfte der

---

[107] GEORG PICHT (1913-1982) promovierte 1942 bei MARTIN HEIDEGGER und gründete 1945 die Schule Birklehof neu als Landerziehungsheim und altsprachliches Gymnasium. PICHT leitete die Schule bis 1956. Von 1953 bis 1963 war er Mitglied des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“, für dessen Gutachten er wesentlich verantwortlich war. 1965 wurde PICHT als Professor für Religionsphilosophie an die Evangelisch-Theologische Fakultät der Universität Heidelberg berufen. Er versah die Professur bis 1978.

[108] Die Darstellung PICHTS benutzt den dritten internationalen Survey über den Bedarf an wissenschaftlichem und technischen Personal in den OECD-Ländern, der 1963 veröffentlicht wurde (Resources of Scientific and Technical Personnel in the OECD Area, 1963).

Sekundarstufe I (Haupt- und Realschullehrer) sowie Gymnasial-, Berufs und Sonderschullehrkräfte.[109]

Die Erfolgsgeschichte der universitären Erziehungswissenschaft ist also stark mit dem Ausbau der Lehrerbildung verknüpft, zudem mit einer gesellschaftlich akzeptierten Krise sowie mit bildungspolitischer Relevanz. Materiell und personal war die Disziplin weder auf den Ausbau noch auf die neuen Anforderungen eingestellt. Um 1960 gab es etwa 100 Lehrstühle für verschiedene Teilbereiche der Pädagogik an westdeutschen Universitäten, 15 Jahre später waren etwa 1'500 Professorenstellen vorhanden, die im Umkreis von Lehrerbildung, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Vorschulerziehung aufgebaut wurden. Die Zahl für sich genommen täuscht, die weitaus meisten Stellen entstammten den Pädagogischen Hochschulen, die in bestehende Universitäten integriert wurden oder die Grundlage waren für die Neugründung von Universitäten.[110]

Die beiden Kulturen der Lehrerbildung und der Universität sind bis heute nicht integriert. Was „wissenschaftliche Lehrerbildung" konzeptionell sein soll oder sein muss, blieb trotz des *Strukturplans für das Bildungswesen*, das die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates 1970 verabschiedete, unklar. Insbesondere die Rolle der Erziehungswissenschaft wurde nie wirklich geklärt. Auf der einen Seite sollte sie als Berufswissenschaft für die Lehrerbildung fungieren, auf der anderen Seite expandierte sie in ganz andere Richtungen, etwa der Erwachsenenbildung, der Betriebspädagogik, der Systemberatung oder der nicht-schulischen Begleitforschung. Ein Kern für die Berufswissenschaft war die Schulpädagogik, deren Forschungsaufkommen aber gering blieb. Letztlich war der Konflikt zwischen wissenschaftlichem Anspruch und Berufsbezug ungelöst.

Der Ausbau der Erziehungswissenschaft zwischen 1960 und 1975 wurde begleitet von einem Generationenkonflikt, der zugleich eine Auseinandersetzung mit der jüngsten Geschichte war. Die deutsche Erziehungswissenschaft ging überwiegend davon aus, dass sie 1945 dort habe anknüpfen können, wo sie 1933 gleichsam unterbrochen wurde. Die personellen Kontinuitäten besonders in der akademischen Pädagogik zwischen 1933 und 1945 wurden dabei übersehen oder verdrängt. Zudem wurde nicht wirklich registriert, welche intellektuellen Verluste die Exilierung eines Grossteils der sozialwissenschaftlichen Intelligenz mit sich gebracht hatte. Die deutsche Universitätspädagogik um 1960 war existenzphilosophisch geprägt, verfuhr historisierend und tradierte Theoriepositionen eher des Kaiserreichs als der Weimarer Republik. Die Pädagogik in der Volksschullehrerausbildung orientierte sich an den musisch-ganzheitlichen Optionen der deutschen Reformpädagogik, die ebenfalls in eine Modernisierungskrise führten.

Ideologisch ausgetragen wurde diese Krise in der Studentenbewegung, die Anschluss zu gewinnen versuchte an die linke Philosophie und Pädagogik der Weimarer Republik. Gekoppelt damit war die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit der einzelnen Universitätsfächer, die im Falle der Pädagogik allerdings nicht sehr weit reichte. Die personelle Kontinuität war zu stark, um die Belastung des Faches ernsthaft zu prüfen. Vorrang hatte die sozialwissenschaftliche Modernisierung der Erziehungswissenschaft durch eine aus der Studentenbewegung herauswachsende neue Generation von Pädagoginnen und Pädagogen. „Sozialwissenschaftlich" wurde dabei weniger methodologisch als im Sinne der

---

[109] Eine deutsche Eigentümlichkeit ist, dass das Prinzip der Stufung immer vermischt ist mit dem des Typus: Gymnasiallehrkräfte werden für einen Schultyp ausgebildet, Grundschullehrkräfte für eine Stufe, die zugleich ein Typus ist.

[110] Pädagogische Hochschulen blieben nur in Baden-Württemberg sowie bis Anfang der neunziger Jahre auch in Schleswig-Holstein erhalten.

Neufassung der Zielsetzungen von Erziehung und Gesellschaft verstanden. Emanzipation und Mündigkeit wurden daher zu zentralen Orientierungen im pädagogischen Diskurs, der über gleichsinnige Medien einen starken öffentlichen Einfluss erlangte.

Die deutsche Reformpädagogik wurde wegen ihrer offenen Verbindungen zum Nationalsozialismus unter ein generelles Tabu gestellt. Das hinderte nicht, Konzepte der „neuen Erziehung" nach dem Ersten Weltkrieg neu zu rezipieren, wobei oft der historische Kontext übersehen oder ignoriert wurde. Zum pädagogischen Kultbuch der deutschen Studentenbewegung wurde ALEXANDER NEILLS *theorie und praxis der anti-autoritären erziehung*, das im Dezember 1969 als Taschenbuchausgabe erschienen war, nachdem das Buch in der Hardcover-Version (1965) kaum Eindruck auf das deutsche Publikum gemacht hatte. Der Kontext der englischen *radical education* der zwanziger Jahre wurde nicht beachtet und wäre auch für den Erfolg des Buches nicht nötig gewesen. NEILL schien den Autoritätskonflikt einer deutschen Studentengeneration zu kommentieren, während er selbst vor allem die Prinzipien von Freiheit und Demokratie in der Erziehung thematisierte.

Ähnlich wurde bei der sehr erfolgreichen Einführung der Entwicklungspsychologie JEAN PIAGETS in die deutsche Pädagogik übersehen, welche Wurzeln der Genfer *éducation nouvelle* damit verbunden waren (OELKERS 1996). Oder es blieb unbeachtet, welche deutschen Voraussetzungen hinter der *Gruppendynamik* standen, die etwa von 1970 an die Lehrerbildung beeinflusste. Dass KURT LEWIN vor 1933 Teil der internationalen Szene der Reformpädagogik gewesen ist, war nicht einmal als Datum bekannt, geschweige denn, dass dieses Datum zur Bewertung der Theorie eingesetzt worden wäre. Die grosse Diskussion knüpfte nicht an pädagogische Kontexte an, sondern bezog sich auf zwei Positionen der deutschsprachigen Exilphilosophie, die in der Nachfolge des *Werturteilsstreits* der frühen deutschen Soziologie verstanden werden müssen.[111]

Die wissenschaftstheoretische Neuorientierung der deutschen Erziehungswissenschaft folgte den Linien des *Positivismusstreits*, der wesentlich als eine Auseinandersetzung zwischen zwei Philosophieschulen verstanden werden muss, die zwischen 1930 und 1960 wesentlich im Ausland entwickelt wurden, die neu-hegelianische Kritische Theorie auf der einen Seite und der neo-empirische *kritische Rationalismus* auf der anderen Seite. Die beiden Hauptkontrahenten, nämlich THEODOR W. ADORNO und KARL R. POPPER, trafen im Herbst 1961 anlässlich der Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Tübingen aufeinander. Obwohl der Tagungsband erst 1969 erschien (ADORNO et.al. 1969), waren die Grundpositionen schnell in der Diskussion, nicht zuletzt vermittelt durch JÜRGEN HABERMAS (1965), der drei Wissenschaftstypen unterschied, nämlich eine empirisch-analytisch verfahrende, eine historisch-hermeneutische und eine kritisch-emanzipatorische. Gemäss dieser Unterscheidung entstand das Bild einer analog aufgebauten Erziehungswissenschaft, die aus drei Formen wissenschaftlicher Erkenntnis - Hermeneutik, Empirie, Ideologiekritik - ihre Einheit bestimmen würde (KLAFKI 1971).

Von dieser Metatheorie muss die reale Entwicklung der Disziplin unterschieden werden. Grundlegend hier ist ein ganz anderer Differenzierungsprozess, nicht der von Wissens- oder Erkenntnisformen, sondern der von *Teildisziplinen* mit eigenem

---

[111] Der Streit ging aus von einer Auseinandersetzung zwischen der deutschen Staatsökonomie und der österreichischen Grenznutzentheorie, der zwischen GUSTAV SCHMOLLER und CARL MENGER 1883 ausgetragen wurde. Es ging im Kern um die Frage, wie weit die Ökonomie rein technisch verstanden werden könne. Im Anschluss an MAX WEBERS Studie über die „Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904) diskutierte der Verein für Sozialpolitik 1914 über ein analoges Problem, das als Werturteilsstreit bekannt wurde.

Referenzrahmen. Sie setzen „Erziehungswissenschaft“ nur ganz formal voraus, als universitäres Dach für ganz unterschiedliche Interessen. Wissenschaftssoziologisch sind im Blick auf die Entwicklung von Teildisziplinen eine Reihe von typischen Merkmale zu verzeichnen, nämlich

- die Rekrutierung des eigenen Personals,
- Kontrolle der wissenschaftlichen Kommunikation in eigenen Zeitschriften und Reihen,
- Themenerzeugung unabhängig von anderen Disziplinen,
- die erfolgreiche Platzierung des eigenen Nachwuchses,
- Kontinuität der Lehrstühle und ähnliche Faktoren mehr.

Faktisch besteht die Erziehungswissenschaft heute in und mit autonomen Subsystemen, die weitgehend selbstreferentiell verfahren und immer weniger auf einen Kern der Disziplin Bezug nehmen. Erwachsenenbildung, Sonderpädagogik, Berufspädagogik oder Sozialpädagogik haben sich diskursiv wie materiell ausdifferenziert, bearbeiten unterschiedliche Aufgabenfelder und nehmen aufeinander kaum Bezug. Mit dieser Entwicklung hin zu Teildisziplinen ist kein gesamthafter Verlust verbunden gewesen, eher handelte es sich um einen Prozess, der die Reduktion auf Lehrerbildung einerseits, philosophische Universitätspädagogik andererseits aufhob und so an die Entwicklungen vor 1933 anschloss.

Das bedeutet nicht, dass die grossen Streitthemen verschwunden wären, Pädagogik bearbeitet immer gesellschaftlich umstrittene Grössen, ohne damit ihre Organisation oder ihre Qualität erklären zu können. Aber sie ist immer Objekt oder Subjekt der Kritik, soweit öffentliche Themen der der Erziehung und Bildung betroffen sind. Als am 9. und 10. Januar 1978 im Bonner Wissenschaftszentrum über das Thema „Mut zur Erziehung“ diskutiert wurde, bezog sich die Krisenvermutung auf „Emanzipationsbewegungen“ und „relativistische“ Wertüberzeugungen (Mut zur Erziehung 1979, S. 33), die Macht der von HELMUT SCHELSKY so genannten „pädagogischen Sinnproduzenten“ (ebd., S. 45) und den Verlust der traditionellen „Lebensformen“ als Basis der Erziehung (ebd., S. 66).

Die Krisendefinition war konservativ, weil der linken Pädagogik eine Kulturrevolution zugetraut wurde, die als hochbedrohlich wahrgenommen wurde. Zu Beginn des Jahres 1978 lag der „Deutsche Herbst“ kaum ein Jahr zurück, für sein Entstehen wurde die falsche Erziehung verantwortlich gemacht, die auf Autorität verzichten und die Kinder befreien, also, in den Augen der rechten Kulturkritik, sich selbst überlassen wollte. Tatsächlich war nach 1968 im Rahmen der „Emanzipationspädagogik“ viel von „Selbstbefreiung“ die Rede, wurde die pädagogische Autorität nachhaltig in Frage gestellt und veränderten sich die Umgangsformen in Familien und Schule rapide. Zugleich wurden PICHTS Forderungen mehr als verwirklicht, die Abiturientenzahlen wurden innerhalb eines Jahrzehnts mehr als vervierfacht, die ländlichen Regionen wurden sehr schnell pädagogisch modernisiert und die Lehrerbildung wurde mit der Erziehungswissenschaft grosszügig ausgebaut.

Gleichwohl - oder aus diesem Grunde - vermuteten konservative Kritiker den Kern einer tiefen Krise. Die Kritik ging davon aus, dass die Grundlagen der Erziehung und Bildung bedroht waren, ohne dass die Realität dem Krisenszenario folgte. In der Bildungsrede des deutschen Bundespräsidenten ROMAN HERZOG am 5. November 1997 in Berlin, die überschrieben war mit „Aufbruch in der Bildungspolitik“, kommt der Reflex „Mut zur Erziehung“ noch vor, aber im Mittelpunkt der Überlegungen steht die Organisationsreform, die Wettbewerbselemente mit Effizienzforderungen mischt und dabei wiederum sehr

unkonkret bleiben kann. Nicht zufällig war das schockierendste Zitat „Ihr seid nicht mehr gut und rasch genug“ (RUTZ 1997, S. 14), wofür als Datenbasis vor allem die TIMSS-Studie zur Verfügung stand,[112] also wiederum eine Vorgabe der Erziehungswissenschaft, die wie anschliessend die PISA-Studie, erneut für Krisendefinitionen genutzt wurde.

Das System Schule hat gelernt, mit solchen Definitionen umzugehen, ohne zusammen zu brechen oder die eigenen Stärken zu missachten. Das System wird nicht dadurch anders, dass man ständig die Sprache verändert, mit der es beobachtet und beschrieben wird. Die Krise ist daher keine semantische Option, die periodisch neu aufpoliert wird und dann lediglich die Tagessensation für sich hat. Schulkrisen aber sind keine medialen Ereignisse. Wenn es realistische Daten für einen langsamen, aber unaufhaltsamen Qualitätsverlust gibt, dann sind sie weder mit dem Fundus der Kulturkritik noch mit dem Alarmierungssystem der normativen Pädagogik zu bearbeiten. Die Erziehungswissenschaft muss vielmehr lernen, sich ebenso produktiv wie pragmatisch auf das Bildungssystem einzustellen, ohne den Anspruch der Veränderung der Gesellschaft durch Erziehung und in toto bewahren zu können.

Die erwartbaren Entwicklungen des Bildungssystems kennzeichnet vor allem eins, den Verlust der nationalen Schutzzonen des 19. Jahrhunderts. „Bildung“ ist und wird zunehmend internationaler Wettbewerb, der keinen Teil des Systems unbeteiligt lässt. Wenn ROMAN HERZOGS Rede einen neuen Ton anschlägt, dann diesen, und er basiert vermutlich nicht auf einem Irrtum. Künftige Anpassungen der Bildungssysteme werden unter der Bedingung von internationalem Wettbewerb stehen und sind mit Herausforderungen verbunden, die nicht nach dem bisherigen Muster der Verwaltung von Krisen zu bearbeiten sind. Wenn es Chancen zur Veränderung geben soll, dann müssen es andere sein als die, die in den Kassandra-Konstruktionen der Vergangenheit angenommen wurden.

Der Verzicht auf Nutzung dieser Chancen hätte Folgen, nicht nur kulturelle, sondern vor allem auch volkswirtschaftliche, weil Ökonomie längst nicht mehr nur Tausch von Ware gegen Geld ist.

- Grundlegend für wirtschaftliche Prozesse sind heute und in Zukunft vermehrt der kompetitive Austausch und die Verarbeitung von Wissen, was auch daran zu erkennen ist, dass sich Arbeit und Lernen nicht mehr unterscheiden lassen.
- Arbeit *ist* Lernen, sie organisiert sich entsprechend immer weniger in festen Berufen und immer mehr in Projekten, die mit einem ständig steigenden und schneller werdenden Wissensumschlag realisiert werden.
- Die Voraussetzung ist in vielen Bereichen Teilbarkeit und Flexibilität, dabei in gewisser Hinsicht auch Exklusivität.
- Das Wissen ist wohl weltweit zugänglich, aber wird nur an bestimmten Orten wirklich erzeugt.

Im Prinzip geht der Bildungswettbewerb darum, Zugang zur Wissenserzeugung zu gewinnen und dabei schneller zu sein als die Konkurrenz. Das ist nicht nur ein Problem von Eliten, sondern eines der, wenn man so will, ständigen Neuproduktion von Bildung.

---

[112] Die dritte Vergleichsstudie (*Third International Mathematics and Science Study*: TIMSS) wurde wie die ersten beiden gesponsort von der IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Die Untersuchung in Deutschland wurde zwischen 1993 und 1997 durchgeführt.

Auf diese Situation muss sich eine international operierende Erziehungswissenschaft im 21. Jahrhundert einstellen. Sie beobachtet und betreut Bildungssysteme (LUHMANN/SCHORR 1988), ohne sich dabei auf ihre herkömmlichen Themen und Aspirationen verlassen zu können. Ihre Stärke ist ihre thematische Flexibilität und methodische Vielfalt. Sie muss ständig auf neue Situationen und Problemlagen reagieren, also kann sich nicht einfach auf Kontinuitäten verlassen, auch nicht auf die Kontinuität von Krisen. Künftig werden Leistungsmessungen das Fach bestimmen, also Evaluationen, mit welchem Erfolg und in welcher Qualität Forschungsinterventionen erfolgt sind. Die Themen entstehen aus Projekten, für die praktischer Bedarf vorhanden ist. Die Differenzierung des Faches verweist genau in diese Richtung einer nachfrageorientierten Problembearbeitung mit den Mitteln erziehungswissenschaftlicher Forschung und Beratung.

Die klassische Theoriegestalt der deutschen Pädagogik als Erziehungsphilosophie auf idealistischer Grundlage ist damit massiv herausgefordert. Von den drei Begründungsschriften zu Beginn des 19. Jahrhunderts wird vermutlich nur BENEKES Programm einer erfahrungswissenschaftlichen Pädagogik überleben, angereichert mit pragmatistischen Theorien des Problemlösens, Konzepten demokratischer Erziehung und einem rationalen Zugang zur eigenen Geschichte. Damit verbunden ist die Öffnung zur internationalen Forschung und Theoriebildung, die kaum noch Anschlüsse für die deutsche Pädagogik in der Form des 19. und frühen 20. Jahrhunderts aufweist. Eher bestätigt diese Öffnung die Notwendigkeit zur Umorientierung, also zur Verstärkung der empirischen Forschung, zur Veränderung des idealistischen Theoriebaus hin zu erfahrungsoffenen und korrigierbaren Konzepten sowie schliesslich zur historischen Selbstreflexion und so zur Neufassung der eigenen Geschichte.

Ein besonderes Manko der deutschen Pädagogik ist ihr immer noch gegebener Abstand zur Diskussion demokratischer Erziehung. Es ist auffällig, dass sich das vergleichsweise schwache Diskussionsaufkommen in der deutschen Reformpädagogik nach 1918 kaum verändert hat. Immer noch wird *Wesen und Wert der Erziehungswissenschaft* (RIED 1929) nicht an ihrem Beitrag zur Entwicklung der Demokratie abgelesen, obwohl sich gerade die deutsche Erziehungswissenschaft nach 1968 sehr stark von gesellschaftlichen Themen hat leiten lassen. Probleme der Theorie und Praxis demokratischer Erziehung sind aber kaum diskutiert worden, anders als in der angelsächsischen Pädagogik, wo dieser Themenbereich immer zentral gewesen ist.

## 2.2. Die amerikanische Pädagogik und ihr Demokratieideal

„Amerikanismus“ ist im deutschen Sprachraum keine Ehrenbezeichnung. Man kann leicht auch „Anti-Amerikanismus“ sagen. Besonders in Deutschland selbst hat der „Anti-Amerikanismus“ eine lange Tradition, es ist ein Ressentiment, das mit starker Abwehr verbunden ist, wie sich zuletzt im Irak-Krieg zeigte (DINER 2003). Der Ausdruck selbst geht auf den italienischen Marxisten ANTONIO GRAMSCI[113] zurück, der damit in den dreissiger Jahren des letzten Jahrhunderts die Entwicklungen der Industriegesellschaft analysieren wollte. Nicht zufällig spricht er von „Amerikanismus“ und „Fordismus“: Fliessbandarbeit und Massenkonsum würden den *way of life* kennzeichnen, der durch einen ^gewissen Ausgleich zwischen Unternehmen und Gewerkschaften gekennzeichnet sei und dadurch die von der marxistischen Theorie erwartete krisenhafte Zuspitzung des Kapitalismus verhindert habe (GRAMSCI 2007).

In diesem Sinne wäre „Amerikanismus“ eine analytische Kategorie, während sie in der deutschen Öffentlichkeit zumeist polemisch gebraucht wird. Das ist etwa dann der Fall, wenn sich die Vereinigten Staaten als Weltmacht zeigen, ohne dafür moralisch legitimiert zu erscheinen. Durchgehend ist aber auch die Kritik am spezifisch amerikanische Kapitalismus, dessen Grundmentalität mit „hire and fire“ bezeichnet wird und der als herzlos gilt. Ebenfalls durchgehend ist der Verdacht, den Amerikanern fehlte es an Kultur und Bildung, ihr Land sei geschichtslos, ihre Gesellschaft sei geprägt allein vom Wettbewerb und die Solidarität sei durch das Recht des Stärkeren ersetzt worden. Typisch sei der Spruch: *The winner takes it all* (etwa: LANGTHALER/PIRKER 2003).

Die amerikanische Selbstsicht ist naturgemäss sehr anders. Ich gebe dafür ein aktuelles Beispiel. Der Senator des amerikanischen Bundesstaates Illinois heisst BARACK OBAMA.[114] An ihm ist zweierlei bemerkenswert. Er ist der erste farbige Senator in der Geschichte der Vereinigten Staaten, und er ist der wohl einzige ernsthafte Konkurrent für HILLARY CLINTON bei der Nominierung des demokratischen Präsidentschaftskandidaten für die Wahl im November 2008. OBAMA, der in Chicago lebt, ist seit dem 4. Januar 2005 im Amt und wurde durch eine Rede - es war die Keynote Address - auf dem Parteitag der Demokraten am 26. Juli 2004 zu einer nationalen Figur. Er sagte dort, dass es für ihn ziemlich unwahrscheinlich (pretty unlikely) sei, auf der Bühne des Parteitages sprechen zu können. Sein Vater sei ein Ziegenhirt aus Kenia, der mit einem Stipendium nach Kansas auswandern konnte, sein Grossvater sei in Afrika ein Haussklave der Engländer gewesen, seine weisse Mutter stammte aus einer hart arbeitenden Farmerfamilie, ihr Sohn aber konnte in Harvard studieren.

Die Rede zum American Dream und seiner Personifikation wurde mehrfach von frenetischem Beifall unterbrochen. Als Höhepunkt der Rede sagte der kommende Senator:

---

[113] ANTONIO GRAMSCI (1891-1927) war Mitbegründer der Partito Comunista Italiano und gehörte von 1924 bis zu seiner Verhaftung durch die Faschisten 1926 dem italienischen Parlament an. GRAMSCI, der aus Sardinien stammt, studierte in Turin und war danach als Journalist tätig. Er wurde erst kurz vor seinem Tod aus dem Gefängnis entlassen, Berühmt sind seine „Gefängnishefte“, die fast 3.000 Seiten umfassen. Sie begründen seine Philosophie der Praxis.

[114] http://obama.senate.gov/about/

„Tonight, we gather to affirm the greatness of our nation - not because of the height of our skyscrapers, or the power of our military, or the size of our economy. Our pride is based on a very simple premise, summed up in a declaration made over two hundred years ago: 'We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal. That they are endowed by their Creator with certain inalienabe rights. That among these are life, liberty and the pursuit of happiness.'"[115]

Die *Declaration of Independence* wurde im Juni 1776 wesentlich von THOMAS JEFFERSON[116] verfasst. Sie ist am 4. Juli 1776 im Kongress der damals dreizehn amerikanischen Staaten verabschiedet worden. BARACK OBAMA zitiert den Beginn des zweiten Absatzes der Erklärung. Der Absatz wird fortgesetzt mit folgender Aussage:

„That to secure these rights, Governments are instituted among men, deriving their just powers *from the consent of the governed*, - That whenever any Form of Government becomes destructive of these ends, it is the Right of the people to alter or to abolish it, and to institute new Government, laying its foundation on such principle and organizing its powers in such form, as *to them* shall seem most likely to effect their Safety and Happiness" (Hervorhebungen J.O.)."[117]

THOMAS JEFFERSON[118] hat eine klare pädagogische Botschaft hinterlassen: Was in der Unabhängigkeitserklärung „Konsens der Regierten" genannt wird, basiert auf öffentlicher Bildung, ein Konzept, das seit Mitte des 18. Jahrhunderts in Frankreich diskutiert stammte und in den Vereinigten Staaten erstmalig angewandt wurde. JEFFERSON verknüpfte die Entwicklung der Demokratie mit der Entwicklung der öffentlichen Bildung, die in einem bestimmten Minimum allen Kindern von Bürgern der Gesellschaft unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, ihres Geschlechts und ihrer ethnischen Zugehörigkeit zuteil werden sollte.

Das wird in einem Brief an den Richter und politischen Schriftsteller JOHN TAYLOR[119] aus dem Jahre 1810 so gesagt:

„I have indeed two great measures at heart, without which no republic can maintain itself in strength: 1. That of general education, to enable every man to judge for himself what will secure or endanger his freedem. 2. To devide every county into hundreds, of such size that all the children of each will be within reach of a central school".[120]

---

[115] 2004 Democratic National Convention keynote address. http://en.wikisource.org/wiki/2004_Democratic_National_Convention_keynote_address

[116] THOMAS JEFFERSON (1743-1826) war von 1801 bis 1809 der dritte Präsident der Vereinigten Staaten. 1785 wurde JEFFERSON der Nachfolger von BENJAMIN FRANKLIN (1706-1790) als Botschafter der Vereinigten Staaten in Paris. Jefferson war Sympathisant der Französischen Revolution und führte 1786 in Virginia das erste Gesetz zur Religionsfreiheit ein.

[117] http://www.ushistory.org/Declaration/document/index.htm

[118] JEFFERSONS Schriften liegen in verschiedenen Ausgaben vor, darunter eine zwanzigbändigen der gedruckten Schriften (JEFFERSON 1903-1905). Die elektronische Ausgabe wird von der University of Virginia betreut: http://etext.virginia.edu/jefferson/

[119] JOHN TAYLOR (1753-1824) stammte wie JEFFERSON aus Virginia und war in verschieden Ämtern sowohl des Staates Virginia als auch des Bundes tätig. Er opponierte JEFFERSONS Haltung in der Sklavenfrage. Beide waren Sklavenhalter, aber JEFFERSON sah dafür keine Zukunft, während TAYLOR die Sklavenhaltung aktiv verteidigte.

[120] http://etext.virginia.edu/jefferson/quotations/jeff1370.htm

JEFFERSON wollte seit 1776 in seinem Heimatstaat Virginia ein Gesetz zur öffentlichen Bildung durchbringen, das bei verschiedenen Anläufen scheiterte, vor allem weil sich niemand vorstellen konnte, wie die Armen gebildet werden können. Erst 1819 wurde das erste Gesetz über die öffentliche Universität verabschiedet, dem Volksschulgesetze folgten. Der Plan des Systems öffentlicher Bildung erinnert an die Stufung in CONDORCET Bildungsplan für die Französische Nationalversammlung (1792) und wird in einem Brief an JOHN ADAMS[121] aus dem Jahre 1813 so erläutert:

> „A bill fort he more general diffusion of learning ... proposed to devide every county into wards of five or six miles square; ... to establish in each ward a free school for reading, writing and common arithmetic; to provide for the annual selection of the best subjects from these schools, who might receive at the public expense a higher degree of education at a district school; and from these district schools to select a certain number of the most promising subjects, to be copmpleted at an University where all the useful sciences should be taught. Worth an genius would thus have been sought out from every condition of life, and completely prepared by education for defeating the competition of wealth and birth for public trust."[122]

Die amerikanische öffentliche Bildung beginnt also keineswegs mit einer High School für alle. Wie bei CONDORCET soll für alle Kinder ein Minimum gleich sein, während danach eine Auslese der Besten einsetzt. Die Überzeugung, dass alle *gleich* verschult werden müssen und dass nur das als demokratisch angesehen werden könne, bildet sich im 19. Jahrhundert erst allmählich aus und steht keineswegs in der Gründungsurkunde der Vereinigten Staaten. Aus ihr geht aber klar hervor, dass Demokratie und öffentliche Bildung in einem Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit stehen. Wer will, dass das Volk die Regierung kontrolliert und gegebenenfalls auch absetzt, muss die Verteilung von Wissen voraussetzen. Unwissende sind Risiken für die Demokratie.

Aber das setzt voraus, dass nicht Reichtum die Bildung bestimmt, also mit dem aristokratischen Bildungsprinzip gebrochen wird. In seiner Autobiografie sagt JEFFERSON das so:

> „The less wealthy people, … by the bill for a general education, whould be qualified to understand their rights, to maintain them, and to exercise with intelligence their parts in self-government; and all this would be effected without the violation of a single natural right of any one individual citizen" (JEFFERSON 1903, Vol.1/p. 73).

In Europa gibt es keine parallele Diskussion. Die Konzepte der Volksbildung, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstehen, sind auf den Staat und die Qualifizierung der Industriearbeiterschaft bezogen, nicht auf Demokratie. Es gibt, anders gesagt, keine *Theorienorm* „Demokratie," von der die amerikanische Pädagogik ihren Ausgang nimmt. In der deutschen Erziehungsreflexion lässt sich, wie gezeigt, auch nach 1945 keine nachhaltige Diskussion über den Zusammenhang von Demokratie und Bildung feststellen. Zwar gewinnen Themen wie Chancengleichheit in den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts allmählich an Konjunktur, aber die deutsche Pädagogik, die von der Relation zwischen Individuum und Gemeinschaft ausgeht, findet zum Thema kaum einen theoretischen Zugang.

---

[121] JOHN ADAMS (1735-1826) war von 1789 bis 1797b der zweite Präsident der Vereinigten Staaten.

[122] http://etext.virginia.edu/jefferson/quotations/jeff1370.htm

Die Gründe dafür haben auch zu tun mit dem deutschen Staatsverständnis. Sie können daher nicht allein in der nationalen Geschichte der Pädagogik gefunden, vielmehr müssen auch die Staatstheorien des 19. Jahrhunderts konsultiert werden, die sich von amerikanischen Theorien der freien und gleichen Gesellschaft sehr nachhaltig unterscheiden.
Die deutschen Staatstheorien waren auf eine bestimmte Weise zugleich konservativ und sozialistisch, weit entfernt von liberalen Theorien, wie sie im westlichen Ausland entwickelt wurden. Das zentrale Thema war nicht Freiheit, sondern soziale Sicherheit, ausgehend von den gesellschaftlichen Entwicklungen des 19. Jahrhundert, die zu dem führten, was in Deutschland die "soziale Frage" genannt wurde. Der Ausdruck geht auf NAPOLÉON BONAPARTE zurück, der die Frage stellte, wie man mit dem Folgen der Industrialisierung fertig werden soll, wenn die Gesellschaft selbst dazu nicht in der Lage ist.

Die Antwort nicht nur in Frankreich war die Entwicklung der aktiven und schliesslich dominanten Rolle des Staates. In Deutschland, wo die Industrialisierung erst zwischen 1830 und 1840 einsetzte, entstand für diesen Zweck nicht nur eine eigene Wissenschaft, sondern auch eine Reformkonzeption mit einer einflussreichen akademischen Trägerschaft, die sich um den 1872 gegründeten *Verein für Socialpolitik* gruppierte. Eine erste Theorie fortgesetzter staatlicher Intervention lieferte ALBERT SCHÄFFLE 1874 in seinem Buch *Bau und Leben des socialen Körpers* von 1874.[123] SCHÄFFLE war Ökonomieprofessor zunächst in Tübingen und später in Wien.[124] Er gehörte zu der Gruppe der so genannten "Kathedersozialisten",[125] die einen staatlichen und nationalen Sozialismus vor Augen hatten, der sowohl dem westlichen Liberalismus wie auch dem Kommunismus französischer oder englischer Prägung entgegen gesetzt war.

"Kathedersozialisten" wie SCHÄFFLE oder auch ADOLPH WAGNER[126] gingen davon aus, dass die Ausdehnung des modernen Verwaltungsstaates nicht nur eine nachhaltige historische Tendenz sei, die nicht mehr umgekehrt werden könne, sondern dass damit ein geschichtlicher Endzustand verbunden sein werde, nämlich der des allumfassenden und allzuständigen sozialistischen Staates. Grundlegend für diese Staatskonstruktion ist nicht individuelle Freiheit, sondern rationale Ordnung, die von der Bürokratie aufgebaut wurde. Dafür steht der Ausdruck "Staatssozialismus", der zunächst von deutschen Privatunternehmern als Kampfbegriff[127] gegen BISMARCKS Politik der Verstaatlichung

---

[123] Zweite Auflage 1881.
[124] ALBERT SCHÄFFLE (1831-1903) war zunächst Redakteur beim Schwäbischen Merkur und lehrte seit 1861 Ökonomie an der Universitäten Tübingen. Er gehörte von 1862 bis 1865 dem Württembergischen Landtag an und wurde 1868 Mitglied des deutschen Zollparlaments. Im gleichen Jahr wurde SCHÄFFLE als ordentlicher Professor an die Universität Wien berufen, Im Februar 1871 wurde er Handelsminister im Ministerium Hohenwart. Nach dem Fall des Ministeriums im Oktober 1871 zog sich SCHÄFFLE nach Stuttgart zurück. Danach begann seine erfolgreiche Karriere als ökonomischer Schriftsteller und politischer Berater.
[125] "Kathedersozialisten" nannten ihre Gegner die Mitglieder des 1872 in Eisenach gegründeten "Vereins für Sozialpolitik", dem auch Professoren angehörten.
[126] ADOLPH WAGNER (1835-1917) studierte unter anderem bei ROBERT VON MOHL (1799-1875) Staatswissenschaften. WAGNER wurde 1864 an die Universität Dorpat berufen, ging 1868 nach Freiburg/Breisgau und wurde 1870 ordentlicher Professor der Staatswissenschaften in Berlin. WAGNER trat 1881 der konservativen Christlich-Socialen Partei bei und wurde kurzfristig ihr zweiter Präsident. Wegen der Abspaltungstendenzen in der Partei trat er bald von diesem Amt zurück. WAGNER trat 1882 den Konservativen Partei bei und war von 1882 bis 1885 Mitglied des Preussischen Abgeordnetenhauses. Im Mai 1890 wurde WAGNER Präsident des ersten "Evangelisch-socialen Kongresses", der in Berlin stattfand und dessen sozialreformerisches Programm er mit entworfen hatte.
[127] Der "Staats-Socialist" war zugleich das 1877 gegründete Organ des *Central-Vereins für Social-Reform aus religiöser und constitutionell-monarchischer Grundlage*. An der Probenummer der Zeitschrift wirkte ADOLPH WAGNER mit. (Der Staats-Socialist. Wochenschrift für Socialreform Jg. 1, 1877/1878 bis Jg. 5., Nr. 13, 1882.)

gebraucht wurde,[128] sich dann aber - nach vollzogenen Privatisierungen - positiv einbürgerte. Staat und Sozialismus waren keine einander ausschliessenden Begriffe, vielmehr sollten sie zunehmend zur Deckung gebracht werden, entgegen den staatskritischen Konzepten des Parteisozialismus im 19. Jahrhundert.

Die Theorie dafür entstand in den Jahren nach der Gründung des deutschen Reiches 1871. ADOLPH WAGNERS (1894, S. 299ff.) Grundkonzeption war

- die Bildung eines "Nationalkapitals",
- das von der Grösse der Produktion,
- der Qualität der Produkte
- und dem Unterhaltsbedarf der Bevölkerung abhängig gemacht wurde.[129]

SCHÄFFLE sprach ähnlich von der Verwandlung des privaten in "vereintes Kollektivkapital", das staatlich verteilt werden müsse. Auf diese Weise, so der einflussreichste Staatswissenschaftler GUSTAV SCHMOLLER,[130] würde sich das Problem der sozialen Gerechtigkeit bearbeiten lassen, wobei zwischen dem Prinzip des Eigentums und der, wie es heisst, "augenblicklichen Eigentumsverteilung" unterschieden werden müsse (SCHMOLLER 1904, S. 74ff.).

> "Niemals folgt aus dem Prinzip des Eigentums, dass eine schädliche oder ungerechte Eigentumsverteilung für alle Zukunft unantastbar sein müsse, dass es erworbene Privatrechte in dem Sinne gebe, dass sie der Gesetzgebung entzogen wären. Die Gesetzgebung ist allmächtig; ihr Direktiv ist das *Prinzip der Gerechtigkeit*, sie wird zu jeder Zeit beherrscht von der Art, wie das Prinzip der Gerechtigkeit in den leitenden Geistern und der öffentlichen Meinung einer Zeit aufgefasst wird"
> (ebd., S. 76; Hervorhebung J.O.).

Diese Idee, eine Verteilung des Eigentums nach dem Prinzip der Gerechtigkeit, bestimmt die deutsche Diskussion bis heute. Gerechtigkeit wird nicht in eine Relation zu Freiheit und Gleichheit gesetzt, sondern als Prinzip *an sich* verstanden. Die Frage war nur sehr am Rande, was und wer von diesem Prinzip ausgenommen sein soll. Die Prämisse war die einer Lösung der sozialen Frage durch gerechte Verteilung, wobei in der Theorie niemals Grössenordnungen vorgelegt wurden.

---

[128] Das erste sozialpolitische Gesetz im Deutschen Reich, das Haftpflichtgesetz für Unfälle, trat bereits 1871 in Kraft. Hilfskassen wurden 1876 Pflicht. 1883 entstand die deutsche Krankenversicherung, 1884 wurde die Unfallversicherung eingeführt, 1889 die Alters- und Invalidenversicherung, parallel dazu entstand das staatliche Tabakmonopol und wurde mit der Verstaatlichung der Eisenbahnen begonnen, nachdem der Prozess der Verstaatlichung des Schulwesens schon wesentlich früher eingesetzt hatte.

[129] "Je grösser die Production, je geeigneter die Producte für die Function als Kapital, je kleiner der nothwendige Unterhaltsbedarf der ganzen Bevölkerung und insofern, je kleiner, bei einem gegebenen Productionsertrages, die Bevölkerung, desto rascher und grösser k a n n das Wachsthum des Nationalkapitals sein, falls nur die richtigen Dispositionsacte getroffen werden" (WAGNER 1894, S. 303).

[130] GUSTAV VON SCHMOLLER (1838-1917) studierte Staatswissenschaften in Tübingen und arbeitete nach Abschluss seines Studiums im württembergischen Staatsdienst, der er wegen seiner pro-preussischen Einstellungen verlassen musste. Er wurde 1864 auf eine Professur nach Halle berufen, wechselte 1872 nach Strassburg und ging 1882 nach Berlin. SCHMOLLER war nicht nur der führende Ökonom des deutschen Kaiserreichs, sondern auch einer der führenden Organisatoren der Wissenschaft. Sein Hauptwerk ist der zweibändige *Grundriss der allgemeinen Volkswirtschafslehre* (1900/1904). SCHMOLLER gründete und leitete den Verein für Socialpolitik.

Eine Ausnahme hatte SCHÄFFLE formuliert, der darauf insistierte, dass diese staatliche Umverteilung Familie und Erziehung nicht betreffen dürfe. Sie werden privat und individuell, nicht kollektiv, verstanden, die Verstaatlichung von Ökonomie und Gesellschaft sollte die Familie nicht berühren. In diesem Zusammenhang fällt der Begriff des "pädagogischen Kommunismus":

> "Zu den vielen Unbegreiflichkeiten unserer Zeit gehört es, dass sie zwar die Herstellung des Collectiveigenthums an den Mitteln eines doch wirklich collectiven Arbeitsprozesses unbesehen und blindlings als ‚unnatürlichen' Communismus verabscheut, dagegen einen vergleichsweise tausendmal bedenklicheren pädagogischen Kommunismus, einen Kommunismus, welcher in das innerste Heiligthum der social unentbehrlichen Individualisirung und Individualtradition eingreift, wenigstens theoretisch hätschelt"
> (SCHÄFFLE 1881, S. 242/243).

Gemeint sind zeitgenössische Ideen der Gemeinwirtschaft, die auch auf Familien und die Kindererziehung ausgedehnt wurden. Der frühe Sozialismus kennt zahlreiche praktische Versuche mit der Kollektivierung der Erziehung, die aber fast alle scheiterten, vor allem in den Vereinigten Staaten, wo zahllose sozialistische Sekten Siedlungsexperimente unternahmen, die zumeist das 19. Jahrhundert nicht überdauerten. Das nennt SCHÄFFLE „pädagogischen Kommunismus."

Eine Variante dieser Kritik geht auf die Theorie des "Volkskörpers" zurück. Der Volkskörper besteht aus *Zellen*, die nach RUDOLF VIRCHOWS medizinischer Lehre der Zellularpathologie[131] auch erkranken können (ebd., S. 256f.). Familien sind für SCHÄFFLE *soziale* Zellen; typische Störungen ihrer Funktionsweise sind Scheidungen, Ehebruch, "w i l d e  E h e n" und Prostitution sowie "unnatürliche geschlechtliche Laster" (ebd., S. 259). Die "Erschütterungen der allgemeinen Gesellschaftszustände" tragen auch zur "Entartung" des Verhältnisses zwischen Eltern und Kindern bei, die so gefasst wird:

> "Laxheit der öffentlichen Moral, Verfall alles idealen Strebens, proletarische Verkümmerung der Hauswirthschaft, welche die Eltern und Kinder trennt, letztere früh der Fabrik ausliefert, isolirt und allen Verführungen preisgiebt, auf der anderen Seite Verzärtelung der im Reichthum geborenen Kinder, welchen nicht moralische Zucht, sondern Affenliebe der Eltern zu Theil wird, das sind hauptsächliche Ursachen der Erschütterung des natürlichen Verhältnisses zwischen Eltern und Kindern. Ohne Hebung dieser Grundursachen der Erkrankung bringt es auch auf diesem Gebiete die sociale Therapie nur zu Palliativen"
> (ebd., S. 262).

Palliative sind schmerzmindernde Mittel, die die Ursachen der Krankheit nicht beseitigen. Vermutlich kommt auch der Ausdruck "sociale Therapie" zum ersten Male bei SCHÄFFLE vor. Gemeint ist das Fort- und Umbauen der "vorhandenen socialen Gewebe und Organe", also die Verbesserung des Volkskörpers, der, solange er "lebt", nicht von Neuem beginnen kann (ebd., S. 738). Der Kernsatz lautet daher:

---

[131] *Die Cellularpathologie in ihrer Begründung auf physiologische und pathologische Gewebelehre* (1858). RUDOLF VIRCHOW (1821-1902) wurde 1856 an der Universität von Berlin berufen und leitete dort das neu gegründete Pathologische Institut. Seine Rückführung von Erkrankungen auf die Pathologie der Zelle war für die Entwicklung der modernen Medizin bahnbrechend.

- *Conservatio contiua creatio* –
- Erhaltung ist fortgesetzte Schöpfung.[132]

Die soziale Organisation muss "mit denselben Mitteln erhalten" werden, "durch welche sie begründet wurde" (ebd., S. 739). Im Falle von Volk und Staat gilt das für das Prinzip der Zentralisierung, "Sozialismus" ist für SCHÄFFLE und die Kathedersozialisten beschränkt auf Staatseigentum, das zentral gelenkt werden muss. Dabei wird die Ausweiterung der staatlichen Verteilung und so Verwaltung auf alle Lebensbereiche angestrebt, wobei die Familie zunächst ausgenommen ist.

Für WAGNER (1894, S. 230) war das der dritte Weg zwischen englischem Liberalismus und französischem Sozialismus. Privateigentum ist für ihn wie für SCHMOLLER eine "historische Kategorie" und in diesem Sinne "eine Einrichtung relativer Zweckmässigkeit", die von ihrer volkswirtschaftlichen Nützlichkeit her betrachtet werden muss, also nicht, wie in der englischen Sozialphilosophie, als unantastbares Prinzip gelten kann. Das trifft auch für das Prinzip der Aufhebung des Privateigentums zu. Sozialismus könne nicht, so WAGNER, "deduziert" werden, vielmehr müssen die historische "Function des Privateigenthums", die "Technik der Production" sowie die massgebenden Motive des Wirtschaftens in Rechnung gestellt werden (ebd., S. 231/232). Sozialismus wäre so nicht das Produkt einer politischen Umwälzung, sondern eines staatlichen Kalküls.

- In WAGNERS politischer Ökonomie ist nicht die "individuelle Arbeit, sondern die im socialen, durch die Staatsordnung geschützten Verband ausgeübte Arbeit die eigentlich productive Kraft" (ebd., S. 241).
- Daher geht es nicht, wie bei MARX, um die Assoziation der frei gesetzten Lohnarbeiter, die das revolutionäre Potential hervorbringt, sondern um Effektivierung der staatlich geschützten Arbeitsorganisation.
- Damit verbunden ist die allmähliche Verstaatlichung des Privateigentums, zu verstehen als "Hinüberführung der in diesem Eigenthum stehenden Objecte in gesellschaftliches oder Gemeineigenthum".
- Eine Grundbedingung dafür ist *Erziehung*, nämlich "sittliche Zucht" und "Bildung des Volks" (ebd., S. 252).

Die Ausdehnung des Privateigentums wird nicht als Frage des Privatrechts verstanden, sondern stellt eine "öffentlich-rechtliche Frage" dar, über die "vornemlich nach volkswirthschaftlichen und socialpolitischen Gesichtspuncten zu entscheiden ist" (ebd., S. 274). Diese Frage

> "fällt im Wesentlichen zusammen mit der Frage nach der *Möglichkeit* und *Zweckmässigkeit* der Ausdehnung des zwangsgemeinwirtschaftlichen auf Kosten des privatwirthschaftlichen und zum Theil des freigemeinwirthschaftlichen Systems. Je *leistungsfähiger* sich das zwangsgemeinwirthschaftliche, besonders durch den Staat und die Gemeinde repräsentirte System erweist und je mehr inhärente Schäden das privatwirtschaftliche zeigt, desto mehr empfiehlt sich die Ausdehnung des ersteren. Dies führt tatsächlich zu einer Beschränkung des Privateigenthums und zu dessen Ersatz durch öffentliches Eigenthum, z.B. bei Wegen, Wäldern, Bergwerken, Verkehrsanteilen, und kann zum principiellen Ausschluss desselben an ganzen Kategorieen von Objecten, wie den eben erwähnten führen"
> (ebd., S. 274/275; Hervorhebungen J.O.).

[132] Für DURKHEIM (1885) ist das eine *statique sociale*, ein System, das sich weder bewegen noch fortlaufend verändern kann.

Genau das geschah dann auch, wobei die Erziehung hier gar nicht erwähnt wird. Die Verstaatlichung des Schulwesens verläuft genau parallel zu dieser Diskussion, die also auch pädagogische Folgen hatte. Öffentliche Bildung wird daher in Deutschland mit staatlicher Verschulung gleichgesetzt und einem bürokratischen System der Aufsicht unterworfen. Dass auch die Aufsicht der Schule öffentlich sein kann, ist dem deutschen System fremd oder wird ihm - historisch gesehen - immer fremder. Frühere Formen der gemeindlichen Schulorganisation verschwinden zugunsten gesamtstaatlicher Lösungen.

Das einflussreichste Lehrmittel der sozialistischen deutschen "Arbeiterbildung" war nicht das Kommunistische Manifest, sondern ALBERT SCHÄFFLES Lehrbuch *Die Quintessez des Socialismus* von 1875.[133] Die "Quintessenz" war die geschichtliche Entwicklung des staatlichen Sozialismus, ein Programm, das entgegen der konservativen Familienideologie allmählich auch auf Schule und Bildung übertragen wurde.

- Die deutsche Pädagogik ist im Sinne ihres Systems eine *Staatspädagogik*, die sich auf protestantische Gesellschaftstheorien des 19. Jahrhunderts gestützt hat. Die stets schwachen Versuche einer Demokratisierung der Theorie sind regelmässig gescheitert.
- Im Vormärz gab es ein demokratisches Schrifttum, das mit der halbherzigen Revolution von 1848 verschwand und deren Autoren ins westliche Ausland, vor allem in die Schweiz und die Vereinigten Staaten, emigrierten.
- In der Weimarer Republik wurde der Dritte Weg der Staatspädagogik fortgesetzt und nach 1945 scheiterte die amerikanische Re-Education an den Strukturen der deutschen Bildungsinstitutionen.

Wie ist diese auch theoretische Anhänglichkeit an den Staat zu erklären? Ein wesentlicher Bezugspunkt ist MAX WEBERS[134] These der Bürokratie als rationale Form der Herrschaft. Verwaltung ist rational, insoweit sie unpersönlich oder uneigennützig ihr Geschäft versieht. Das erklärt ihren gesellschaftlichen Status, aber weder ihre Ausbreitung noch ihre spezifische Rationalität oder gar ihre Effizienz. Das Argument bezieht sich auf die Eindämmung eines Übels, nicht auf die tatsächliche Leistung der Organisation. Nach WEBER ist das auch gar nicht erforderlich.

Wirtschaft und Gesellschaft werden zusammen gehalten durch Herrschaft. "Herrschaft" ist *legitim* oder *illegitim*. Im historischen Längsschnitt lassen sich drei reine Typen legitimer Herrschaft unterscheiden. "Ihre Legitimitätsgeltung kann nämlich primär sein:

1. r a t i o n a l e n Charakters: auf dem Glauben an die Legalität gesatzter Ordnungen und des Anweisungsrechts der durch sie zur Ausübung der Herrschaft Berufenen rufen (*legale Herrschaft*), - oder
2. t r a d i t i o n a l e n Charakters: auf dem Alltagsglauben an die Heiligkeit von jeher geltender Traditionen und die Legitimität der durch sie zur Autorität Berufenen ruhen (*traditionale Herrschaft*), - oder endlich

---

[133] Dreizehn Auflagen bis 1891.

[134] MAX WEBER (1864-1920) habilitierte sich 1892 für Römisches, Deutsches und Handelsrecht an der Universität Berlin. 1894 wird er als Professor für Nationalökonomie an die Universität Freibirg/Br. berufen, drei Jahre später wechselt er nach Heidelberg. Wegen einer psychischen Erkrankung muss WEBER 1903 seine Lehrtätigkeit aufgeben, 1919 wird er an die Universität München berufen. Er ist einer der Begründer der modernen Soziologie.

3. c h a r i s m a t i s c h e n Charakters: auf der ausseralltäglichen Hingabe an die Heiligkeit oder die Heldenkraft oder die Vorbildlichkeit einer Person und der durch sie offenbarten oder geschaffenen Ordnungen (ruhen) (*charismatische Herrschaft*)
(WEBER 1972, S. 124).

MAX WEBERS berühmtes Diktum von der Entzauberung der Welt[135] hat seinen Grund in der Annahme, der Typus der rationalen Herrschaft setze sich in der Steuerung von Wirtschaft und Gesellschaft durch. Rationale Herrschaft verfügt keine über Magie, sie entsteht aus innerweltlicher Askese[136] und formalisiert die soziale Ordnung.[137] Die Herrschaft ist unpersönlich und sachlich, weil sowohl traditionale Autorität als auch persönliches Charisma als legitimierende Grössen ausgeschlossen sind. Sie werden ersetzt durch weisungsbefugte Behörden. In ihnen sind die "Vorgesetzten" genau der "unpersönlichen Ordnung" verpflichtet, an welcher sie ihre Anordnungen orientieren (ebd., S. 125). Die moderne Gesellschaft hat nur noch *eine* legale Herrschaft, die der Bürokratie.

Der Idealtypus der "rationalen Herrschaft" beschreibt einen Apparat, der gekennzeichnet ist durch Hierarchie, Verfahren, Gleichmass und Regelhaftigkeit. WEBER erwähnt vier Dinge nicht, nämlich

- die Kommunikation im Apparat,
- seine Lernfähigkeit,
- sein Verschleiss
- und seine Effizienz.

Keines dieser Stichworte taucht im aufwändigen Sachverzeichnis von *Wirtschaft und Gesellschaft* - WEBERS Hauptwerk - auf, dabei scheint die Grundannahme der Überlegenheit rationaler Herrschaft genau darauf hinzudeuten. Rationale Herrschaft nämlich ist Herrschaft durch Wissen, das gelernt, kommuniziert, vor Verschleiss bewahrt und effizient eingesetzt werden muss, wenn nicht Dilettanten den Apparat verwalten sollen. Der Umgang mit Wissen muss geschult und so fachlich richtig erfolgen, was auf geordnete Verfahren und nicht auf Lernprozesse bezogen wird. "Lernen" ist *Schulung* und so formaler Unterricht.

Die Unterscheidung zwischen Fachleuten und Dilettanten ist grundlegend:

> "Man hat nur die Wahl zwischen ‚Bureaukratisierung' und ‚Dilettantisierung' der Verwaltung, und das grosse Mittel der Ueberlegenheit der bureaukratischen Verwaltung ist: F a c h w i s s e n, dessen völlige Unentbehrlichkeit durch die moderne Technik und Oekonomik der Güterbeschaffung bedingt wird, höchst einerlei, ob diese *kapitalistisch* oder - was, wenn die g l e i c h e technische Leistung erzielt werden soll, nur eine ungeheure S t e i g e r u n g der Bedeutung der Fachbürokratie bedeuten würde - *sozialistisch* organisiert ist"
> (ebd., S. 128; Kursivstellung J.O.).

---

[135] Die "Entzauberung" der Welt ist "die Ausschaltung der *Magie* als Heilsmittel" (WEBER 1973, S. 133).
[136] Gemeint ist im calvinistischen Sinne "*die Bewährung des Glaubens* im weltlichen Berufsleben" (WEBER 1973, S. 137).
[137] WEBER (1973, S. 173/174) bezieht sich auf das puritanische Verständnis von "Beruf", nämlich "die *formale Rechtlichkeit* als Kennzeichen gottwohlgefälligen Wandels".

Die hellsichtige Einschätzung der Steigerungsrate des Zuwachses von Bürokratie im Sozialismus ist eine Sache, der Glaube an die grundsätzliche Überlegenheit rationaler Herrschaft eine andere. Sie ist gleichbedeutend mit der Überlegenheit des *Fachwissens*: "Die bureaukratische Verwaltung bedeutet: Herrschaft kraft W i s s e n: dies ist ihr spezifisch rationaler Grundcharakter". Neben das Fachwissen tritt noch das *Dienstwissen*, also "die durch Dienstverkehr erworbenen oder ‚aktenkundigen' Tatsachenkenntnisse". Der doppelte Korpus an Wissen sichert den Einfluss und die Macht der Verwaltung, deren historische Entwicklung wie ein unentrinnbares Schicksal verstanden wird (ebd., S. 129).[138]

Sie setzt fachliche Qualität voraus, eine möglichst lange Schulung sowie die "Herrschaft der formalistischen U n p e r s ö n l i c h k e i t" oder den "idealen Beamten".[139] Es gibt gegenüber der universellen Tendenz der Bürokratisierung der Welt nur *eine* Ausnahme, den kapitalistischen Unternehmer:

> "U e b e r l e g e n ist der Bürokratie an Wissen: Fachwissen wie Tatsachenkenntnis, innerhalb s e i n e s Interessenbereichs, regelmässig n u r: der private Erwerbsinteressent. Also: der kapitalistische Unternehmer. Er ist die e i n z i g e wirklich gegen die Unentrinnbarkeit der bureaukratischen rationalen Wissens-Herrschaft (mindestens: relativ) i m m u n e Instanz. Alle andern sind in M a s s e n verbänden der bureaukratischen Beherrschung unentrinnbar verfallen, genau wie der Herrschaft der sachlichen Präzisionsmaschine in der Massengüterbeschaffung"
> (ebd., S. 129).

Bürokratie breitet sich zunehmend aus, extensiv und quantitativ, mehr aber noch intensiv und qualitativ, "durch Erweiterung und innere Entfaltung des Aufgabenkreises der Verwaltung". In diesem Sinne spricht WEBER von "Bürokratisierung". Als Grund für diese "unentrinnbare" Tendenz nennt Weber vor allem die *technische*, durch Fachwissen gewährleistete Überlegenheit der bürokratischen gegenüber jeder anderen Organisation (ebd., S. 560, 561). An dieser Stelle kommt eine folgenreiche Effizienzbehauptung ins Spiel, ohne dass der Begriff "Effizienz" verwendet würde. WEBER benutzt die Maschinenmetapher, um die Überlegenheit der Bürokratie zu beschreiben.

> "Ein voll entwickelter bürokratischer Mechanismus" verhält sich zu den anderen Formen der Organisation "wie eine Maschine zu den nicht mechanischen Arten der Gütererzeugung. Präzision, Schnelligkeit, Eindeutigkeit, Aktenkundigkeit, Kontinuierlichkeit, Diskretion, Einheitlichkeit, straffe Unterordnung, Ersparnisse an Reibungen, sachlichen und persönlichen Kosten sind bei streng bürokratischer, speziell: monokratischer Verwaltung durch geschulte Einzelbeamte gegenüber allen kollegialen oder ehren- und nebenamtlichen Formen *auf das Optimum gesteigert*"
> (ebd., S. 561/562; Kursivstellung J.O.).

Für diese Annahme gibt es keinen Beweis. WEBER setzt den Idealtypus mit der Wirklichkeit gleich, ohne auch nur ansatzweise eine Gegenprobe zu machen. Dabei kommen

---

[138] Die Rationalismusthese Webers wird im Rahmen einer "Universalgeschichte der Kultur" entwickelt, also gilt nicht für bestimmte Domänen oder historische Terrains, sondern generell (WEBER 1973, S. 18).

[139] "Sine ira et studio, ohne Hass und Leidenschaft, daher ohne "Liebe" und "Enthusiasmus", unter dem Druck schlichter P f l i c h tbegriffe; ‚ohne Ansehen der Person', formal gleich für ‚jedermann', d.h. jeden in gleicher f a k t i s c h e r Lage befindlichen Interessenten, waltet der ideale Beamtes seines Amtes" (WEBER 1972, S. 129).

nicht die *Erfahrungen* von und mit Verwaltung ins Spiel, betrachtet wird ihre weltgeschichtliche Tendenz. Jedoch, was immer Verwaltungen sein mögen, sie sind keine "Maschinen", anders wären sie historisch nicht so langlebig, wie WEBER dies zu Recht unterstellt. Aber er fragt nicht, wie Verwaltungen tatsächlich überliefert werden, nämlich als lernende Systeme, also durch fortlaufende Anpassung an immer neue Situationen,[140] sondern er konstatiert den *Typus*, ohne diesen empirisch aufzulösen.

So entsteht das ideale Bild der Präzisionsmaschine, das dort angenommen wird, wo fehlbar Handelnde sich in komplexen, widersprüchlichen und oft unübersichtlichen Milieus zurechtfinden müssen. Sie werden nicht einfach durch die kantische Pflicht bestimmt, sondern müssen ihr Wissen und sich selbst auf immer neue Fälle und Situationen hin anpassen. Das aber heisst, sie lernen unter der Voraussetzung von Vagheit und Risiko. Nach Innen wie nach Aussen ist Verwaltung nicht immer schon bestimmt, es gibt keine Rationalität der Herrschaft *vor* der Praxis. Beamte müssen die Verfahren auslegen und je neu deuten, sie müssen die Vorschriften auf nur bedingt absehbare Weise anpassen, unablässig Entscheidungen treffen, die keineswegs aus der Aktenlage abzuleiten sind, das Fachwissen je neu justieren und die Einheitlichkeit der Geltung bestimmter Erlasse oder Beschlüsse immer wieder neu herstellen. Verlangt wird eine schwierige und kreative Hermeneutik, die keineswegs als "vollentwickelter Mechanismus" anzusehen ist.

Diese späte Version des *l'homme machine*[141] wird nicht dadurch besser, dass im 19. Jahrhundert tatsächlich neue Systeme staatlicher und privater Bürokratie entstanden sind, die allein durch Grösse, Personal und Zuständigkeit frühere Epochen bei weitem übertreffen. Aber Zuwachs erhöht keineswegs die Präzision, im Gegenteil verschärfen sich mit der Vielzahl der Ämter und Stellen die Probleme der Kommunikation und Koordination. Gerade wer autonome Fachbeamte vor Augen hat, kann nicht einfach vom geregelten Ineinander des Apparates ausgehen, sondern muss Prozesse fortlaufender Abstimmung bei oft gegenläufigen Interessen annehmen, die schwer zu tarieren sind. In WEBERS Präzisionsmaschine muss die Linke wissen, was die Rechte tut, das Problem ist, dass eine hoch differenzierte Bürokratie unmöglich nur zwei Seiten haben kann.

MAX WEBER übersieht auch die Folge der Häufung von Beschlüssen, die lange Dauer und parallele Existenz vieler Reglemente, die Nachteile der Hierarchie und nicht zuletzt die Verluste durch unablässige Reibungen innerhalb des Apparates. Er zeichnet die ideale und nicht die reale Bürokratie,[142] das Bild ist vom Pathos der Sachlichkeit getragen, ohne dabei die Intransparenz der Vorschriften in Rechnung zu stellen. "Sachlichkeit" ist Klarheit, Präzision und Berechenbarkeit, sie ist dann gegeben, wenn das Gegenteil jeweils ausgeschlossen werden kann. Aber das ist praktisch unmöglich. Was Weber als Regelfall hinstellt, ist de facto der Grenzfall, etwa wenn behauptet wird, die Bürokratisierung biete "das Optimum an Möglichkeit für die Durchführung des Prinzips der Arbeitsteilung in der Verwaltung nach rein sachlichen Gesichtspunkten".[143] Die Aufteilung nach Ressorts und Zuständigkeiten aber sagt nichts darüber, wie die Verwaltung tatsächlich verfährt, also ob sie effizient ist oder nicht.

---

[140] Das ist etwas anderes als die Steigerung des Tempos oder die Beschleunigung der Reaktion von Verwaltungen aufgrund der "modernen Verkehrsmittel" (WEBER 1972, S. 562).
[141] Der Ausdruck geht zurück auf JULIEN OFFRAY DE LA METTRIE (1709-1751).
[142] Das Bild ist nicht ganz klar, etwa wenn WEBER die Bürokratie lobt und zugleich die versteckte, konformistische Auslese der Beamten kritisiert (WEBER 1972, S. 861).
[143] "... unter Verteilung der einzelnen Arbeiten auf spezialistisch abgerichtete und in fortwährender Uebung immer weiter sich einschulende Funktionäre. ‚Sachliche' Erledigung bedeutet in diesem Fall in erster Linie Erledigung ‚ohne Ansehen der Person nach berechenbaren Regeln" (WEBER 1972, S. 562).

Grundlage für das Bild der Sachlichkeit ist WEBERS Konstrukt des "Fachmannes", das mit weitreichenden Annahmen über die "moderne Kultur" verbunden ist. Rationalität ist für Weber vor allem Berechenbarkeit des Erfolges,[144] die gegeben ist, weil die moderne Kultur über einen "technisch-ökonomischen Unterbau" verfügt. Aber das sagt wiederum über die Risiken nichts aus, während WEBER davon ausgeht, dass die unpersönlich gewordene, entzauberte Welt beherrscht werden kann, sofern Sachlichkeit gegeben ist, was religionshistorisch nur der asketische Protestantismus erreicht hat (WEBER 1973, S. 340).

> "Die Bürokratie in ihrer Vollentwicklung steht in einem spezifischen Sinn … unter dem Prinzip des ‚sine ira et studio'. Ihre spezifische, dem Kapitalismus willkommene, Eigenart entwickelt sie um so vollkommener, je mehr sie sich ‚entmenschlicht', je vollkommener, heisst das hier, ihr die spezifische Eigenschaft, welche ihr als Tugend nachgerühmt wird: die Ausschaltung von Liebe, Hass und allen rein persönlichen, überhaupt allen irrationalen, dem Kalkül sich entziehenden, Empfindungselementen aus der Erledigung der Amtsgeschäfte, gelingt. Statt des durch persönliche Anteilnahme, Gunst, Gnade, Dankbarkeit, bewegten Herrn der älteren Ordnungen verlangt eben die moderne Kultur, für den äusseren Apparat, der sie stützt, je komplizierter und spezialisierter sie wird, desto mehr den menschlich unbeteiligten, daher streng ‚sachlichen' F a c h m a n n"
> (WEBER 1972, S. 563).

WEBER gesteht zu, dass Beamte wie Richter keine "Automaten" seien, ohne deren "'schöpferisches' Belieben" sehr weit zu treiben. Das Prinzip der Sachlichkeit, nämlich: "Subsumtion unter Normen, oder: Abwägen von Zwecken und Mitteln", wird davon nicht berührt (ebd., S. 565). Dieses Prinzip gilt auch - und vornehmlich - dann, wenn Herrschaft demokratisch verstanden, also minimiert werden soll.[145] Rechtsgleichheit verlangt rationale Sachlichkeit, während auf der anderen Seite die Bürokratie von öffentlicher Kontrolle entbunden sein muss. Weber hat dafür keinen positiven Begriff und erst recht kein Verfahren:

> "Nicht nur jede Art von ‚Volksjustiz' - die nach rationalen ‚Gründen' und ‚Normen' nicht zu fragen pflegt -, sondern auch jede Art von intensiver Beeinflussung der Verwaltung durch die sog. ‚öffentliche Meinung', d.h. unter den Bedingungen der Massendemokratie: durch ein aus irrationalen ‚Gefühlen' geborenes, normalerweise von Parteiführern und Presse inszeniertes oder gelenktes Gemeinschaftshandeln, kreuzt den rationalen Ablauf der Justiz und Verwaltung ebenso stark und unter Umständen weit stärker, als es die ‚Kabinettsjustiz' eines ‚absoluten' Herrschers tun konnte".
> (ebd., S. 565/566).

Demokratie ist für MAX WEBER *Massendemokratie*, die nicht notwendig mit Parlamentarismus verbunden ist, sondern letztlich mit Parteienherrschaft unter der Voraussetzung von suggestiver Propaganda und die Führerschaft von "Berufspolitikern". Jede Demokratie, so WEBER, neigt zur "cäsaristischen" Führerauslese, deren Macht plebiszitär gesichert ist, nicht mit Abstimmungen oder Wahlen, sondern durch "Bekennung eines ‚Glaubens' an den Führerberuf dessen, der für sich diese Akklamation in Anspruch nimmt" (ebd, S. 857ff., 862). Notwendig sind Parlamente als Gegengewicht, aber die

---

[144] So auch WEBER (1973), S.18f. u. pass.

[145] "Demokratisierung" wird in negativer Diktion gleichgesetzt mit "‚Minimisierung' der Herrschaftsgewalt der ‚Berufsbeamten' zugunsten der möglichst ‚direkten' Herrschaft des ‚Demos'" (WEBER 1972, S. 568).

Massendemokratie hat ihre positiven Erfolge "stets erkauft durch starke Konzessionen an das cäsaristische Prinzip der Führerauslese" (ebd., S. 863). Grundlegend ist politischer Kampf und so die Manipulation der Massen. "Demokratisierung und Demagogie gehören zusammen" (ebd., S. 861), was deutlich gegen die Vereinigten Staaten gerichtet ist.

Die "Auslese von Fachbeamten" und ihre Beaufsichtigung sind davon zu unterscheiden. Sie dürfen weder vom Volk noch von den Parteien kontrolliert werden, sondern nur von Vorgesetzten gleicher Schulung.

- Politische Parteien "verfallen der Bürokratisierung ganz ähnlich wie der staatliche Apparat", und dem Volk ist nur bedingt zu trauen.
- "Denn die staatspolitische Gefahr der Massendemokratie liegt in erster Linie in der Möglichkeit starken Vorwiegens e m o t i o n a l e r Elemente in der Politik" (ebd., S. 864, 866, 868).
- Demokratie ist letztlich nur dann akzeptabel, wenn sie unter "Bedingungen einer Verwaltungsöffentlichkeit und Verwaltungskontrolle", stattfindet, "welche die Staatsbürger an die ständige Verfolgung der Art gewöhnt, wie ihre Angelegenheiten verwaltet werden" (ebd., S. 865).

Seit WOODROW WILSONS Aufsatz *The Study of Administration* (1887) ist die staatliche Bürokratie auch in den Vereinigten Staaten als wirksame Gegenmacht zur Korruption verstanden worden.[146] Aber das wird nicht in einen Gegensatz zur Demokratie gesetzt, die auch nicht mit "Verwaltungsöffentlichkeit" oder "Verwaltungskontrolle" zusammen gebracht wird. Dagegen wird ein Thema stark, das bei WEBER völlig fehlt, nämlich der Zusammenhang von Demokratie und öffentlicher Bildung. Die Bürger müssen die öffentlichen Geschäfte und so auch die Verwaltung kontrollieren können, ohne dass Demokratie unter einen Demagogieverdacht gestellt wird. Wenn die Bürger aber der Vernunft und nicht irgendwelchen Führern folgen sollen, dann müssen sie ausreichend gebildet sein.

Demokratische Erziehungsreform in diesem Sinne wird etwa seit Mitte des 19. Jahrhunderts zu einem breiteren Thema der amerikanischen Öffentlichkeit. JEFFERSONS Ideen werden aufgenommen und allmählich auch umgesetzt. 1850 benutzte der Publizist EDWARD DEERING MANSFIELD den Begriff *American Education*,[147] der unter Berufung auf die Idee der Republik - und nicht der Bildung - auf drei Prinzipien zurückgeführt wurde, nämlich die amerikanische Verfassung, die Naturwissenschaften und so die moderne Zivilisation sowie die Idee der Christenheit, wie sie in der Bibel niedergelegt ist (MANSFIELD 1850, S. 62).[148] Das wird wie folgt erläutert:

> "If America has presented any thing new to the world, it is a new form of society; if she has any thing worthy to preserve, it is the principles upon which that society is instituted; hence it is not a Grecian or a Roman education we need - it is not one

[146] In: Political Science Quarterly Vol. 2 (1887) (WILSON 1968).

[147] Die zweite Auflage erschien 1877. EDWARD DEERING MANSFIELD (1801-1880) absolvierte die Militärakademie in West Point 1818, ging dann aber nicht die Armee, sondern studierte in Princeton, wo er 1822 gradiuerte. 1836 wurde Mansfield Profesor für Constitutional Law am Cincinnati College. Kurz darauf gab er seinen akademischen Posten auf und wurde politischer Schriftsteller. Er war unter anderem Autor der *Political Grammar of the United States* (New York: Harper&Brothers 1834).

[148] Die *American Education* wurde im Januar 1851 in dem *American Whig Revew* so rezensiert: "The subject and purpose of this book should comment it to a universal attention. A system of education truly adopted to this country, politically and morally, is *the* great desideration. All contributions to a thorough discussion of the subject should be eagerly welcomed and universally considered" (The American Whig Review 1851, S. 96).

conceived in China, Persia, or France. On the contrary, it must have all the characteristics of the American mind, fresh, original, vigorous, enterprising; embarrassed by no artificial barriers, and looking to a final conquest over the last obstacles to the progress of human improvement"
(ebd., S. 60).

Ähnliche Überlegungen finden sich in zahlreichen Traktaten im Jahrzehnt vor dem amerikanischen Bürgerkrieg.

- Angemahnt wird eine Erziehung für das Volk und nicht nur für die Elite (*popular education*: MAYHEW 1850),[149]
- die Überwindung des gegenwärtigen Erziehungssystems und seiner undemokratischen Operationsweise (ANDREWS 1853)
- oder die Erneuerung der Bildung angesichts des materiellen und curricularen Zustandes der Schulen (*revival of education*: MAY 1855).

Dazu zählt auch die Erneuerung des Curriculums der Höheren Bildung. Latein und Griechisch, sagte HORACE MANN in seiner Inauguraladresse im Antioch College 1854,[150] seien Subtilitäten, die von den praktischen Aufgaben des Lebens ablenkten und die Lernenden handlungsunfähig machten (Dedication of Antioch College 1854, S. 39f.). Die Lehren der "ancients" seien nur nützlich, wenn sie vor dem Hintergrund der Fortschritte der Gegenwart verstanden werden (ebd., S. 58). Sie wären so *nicht* Grundlage der demokratischen Allgemeinbildung, die HORACE MANN als erster Sekretär des *State Board of Education* in Massachusetts von 1837 an massgeblich und für die Vereinigten Staaten musterhaft befördert hatte.[151]

Die Veränderung der amerikanischen Bildung wurde von den Universitäten forciert und öffentlicher Diskussion ausgesetzt, also nicht, wie in Preussen oder Frankreich, vom Staat einfach verordnet und administriert. Einwände gegen die Entwicklung einer öffentlichen und kostenlosen Allgemeinbildung waren immer Einwände gegen die Macht des Staates, einhergehend mit der Weigerung, Steuern für die Ausbildung fremder Kinder zu bezahlen. Daher bezieht sich die Begründung der allgemeinen Bildung für alle wohl auf das Gemeinwohl (public good), aber oft in subsidiärer Sicht und nicht einfach als pauschale Begünstigung (SEARS 1875, S. 6). Zudem musste der ökonomische Nutzen öffentlicher Verschulung - und nicht der Bildungsnutzen - in den Mittelpunkt gestellt werden. HORACE MANN hatte 1841 dargelegt, dass und wie der wirtschaftliche Reichtum mithilfe einer

---

[149] Um 1867 neu gedruckt unter dem Titel *The Means and Ends of Universal Education* (MAYHEW 1867).

[150] Das *Antioch College* in Yellow Springs, Ohio wurde 1852 von der Christian Church gegründet und ein Jahr später eröffnet. HORACE MANN wurde sein erster Präsident. Er setzte sowohl eine koedukative als auch eine sektenfreie Ausbildung durch.

[151] HORACE MANN (1796-1859) wurde 1816 als Autodidakt in die sophomore class der Brown University aufgenommen und studierte anschliessend Jura. 1823 eröffnete er seine erste Kanzlei, von 1827 bis 1832 war er in der Verwaltung von Massachusetts tätig, danach ging er nach Boston und engagierte sich in Unitarier-Kreisen. Nach drei Jahren im Senat des Staates Massachusetts wurde MANN 1837 auf den neu gegründete Posten des Sekretärs des *Massachusetts Board of Education* gewählt, den er bis 1848 inne hatte. In dieser Stellung gründete HORACE MANN 1839 in Lexington die erste *Public Normal School* in den Vereinigten Staaten, entwickelte das System der High Schools, sicherte den Schulbesuch mit einem gesetzlichen Halbjahresminimum und entwickelte die Lehrerbildung. Das Board hatte keinerlei Macht, durchgesetzt wurden diese Reformen allein durch die Beeinflussung der öffentlichen Meinung. Kontrovers war vor allem die Idee eines nicht von den christlichen Sekten her bestimmten Religionsunterrichts.

gebildeten Öffentlichkeit anwachsen werde, ein Argument, das seitdem die Diskussion sehr nachhaltig bestimmt.[152]

Eine öffentliche Erziehung für alle, die auf die Zwecke der *civil society* eingestellt ist, hatte 1854 FRANCIS WAYLAND,[153] der langjährige Präsident der Brown University, begründet. Die enormen Fortschritte der Industrie, so WAYLAND, die Zunahme und Ungleichverteilung des gesellschaftlichen Reichtums, die Erhöhung der Mobilität und die Erleichterung des sozialen Austausches (intercommunication) legen eine öffentliche Form der Kommunikation nahe, die jeden erreichen muss, weil jeder von allen Entwicklungen direkt oder indirekt betroffen ist. Dieses Argument findet sich also nicht erst bei DEWEY, sondern mehr als sechzig Jahre vor *Democracy and Education* in der Mitte eines öffentlichen Diskurses, der frei von jeder Verwaltung über die Zukunft der Bildung geführt wurde. Für FRANCIS WAYLAND ist dabei nicht der Geist des Staates, sondern der Geist der Öffentlichkeit massgebend, der nicht verwaltet werden kann, sondern geformt werden muss.

> "Thus the public mind is ever wakeful. Every man is continually forming judgements, true or false, but yet judgements. Not only concerning the events of his own town or village, but events that are occurring throughout the Republic and the world" (WAYLAND 1855, S. 18).

Die Lösung für die zentralen Probleme der sich rasant entwickelnden Industriegesellschaft ist nicht starre soziale Inklusion oder staatliche Verteilung, sondern Beweglichkeit und Bildung. Die zivile Gesellschaft benötigt gebildete Bürger, die an den öffentlichen Geschäften teilhaben können. Die amerikanischen Nordstaaten, so WAYLAND sieben Jahre vor der Sezession, hätten dabei die notwendige Entwicklungsarbeit geleistet.

> "They established a civil society on the foundation of equal rights. They well know that equal rights could only be secured on the basis of intelligence and virtue. Here, then, they laid the corner stone of their social edifice. They determined that every citizen should be instructed in good learning, and be provided with the means of religious instruction. They were well persuaded that a people nurtured under such auspices could never be either slaves or oppressors; for he who is intelligent and just, must love liberty, as well for his neighbor as for himself. Their first care was, therefore, the establishment of schools for the whole country" (ebd., S. 19).

Nach dem Bürgerkrieg, nämlich 1869, formulierte CHARLES WILLIAM ELIOT[154] das Schlagwort der "new education".[155] Damit sollte eine praktische, an den Naturwissenschaften, den modernen Sprachen und politischer Ökonomie orientierte Reform der Höheren Bildung in den Vereinigten Staaten bezeichnet werden.[156]

---

[152] Fifth Annual Report of the Massachusetts Board of Education (1841).
[153] FRANCIS WAYLAND (1796-1865) war von 1827 bis 1850 Präsident der Brown University.
[154] CHARLES WILIAM ELIOT (1834-1926) stammte aus einer reichen Familie in Boston und graduierte 1853 an der Harvard University. 1858 promovierte er in Harvard zum Assistant Professor in Mathematik und Chemie. Weil er nicht auf die Chemie-Professur berufen wurde, verliess er Harvard 1863. Er ging nach Europa und kehrte 1865 in die Vereinigten Staaten zurück. Eliot übernahm den Lehrstuhl für analytische Chemie an dem neu gegründeten Massachusetts Institute of Technology /(MIT). Von 1869 bis 1909 leitete er als Präsident die Harvard University.
[155] In: *Atlantic Monthly* (February, March 1869).
[156] Ausführlich dargelegt in: What is a Liberal Education? (*The Century*, June 1884) (ELIOT 1909a, S. 87-122).

Die Reichweite dieses Vorschlages kann mit einem Verweis auf Lexikalisierung erläutert werden. Ich beziehe mich auf die erste amerikanischen *Cyclopaedia of Education* aus dem Jahre 1877.[157] Die Herausgeber waren HENRY KIDDLE, Superintendent der öffentlichen Schulen von New York City, und ALEXANDER SCHEM, sein Stellvertreter, vormals Professor für Hebräisch und moderne Sprachen am Dickinson College in New York. Hier findet sich wohl ein Stichwort "Reform Schools," aber nicht das Stichwort "new education". Reform Schools sind sozial- und sonderpädagogische Institute, die auch *reformatories* genannt werden. Sie dienen der Integration vernachlässigter oder behinderter Kinder, jugendlicher Delinquenten oder Straftäter, die für die Gesellschaft zurück gewonnen (reclaim) werden sollen (KIDDLE/SCHEM 1877, S. 724ff.). Vorbild ist die deutsche Innere Mission, die Erneuerung der amerikanischen Erziehung ist noch kein lexikalisches Stichwort.

CHARLES ELIOT hatte als langjähriger Präsident der Harvard University ein Konzept der Bildung vor Augen, das sich von der europäischen Auffassung von "Kultiviertheit" oder "Selbstbildung" lösen und gesellschaftliche Verwertbarkeit und Effizienz in den Mittelpunkt stellen sollte (ELIOT 1903). Dabei wurde auch der Zustand der Pädagogik kritisiert:

> "The history of education if full of still-born theories; the literature of the subject is largely made up of theorizing; whoever reads it much will turn with infinite relief to the lessons of experience" (ELIOT 1869, S. 204).

Mit einer solchen spekulativen Wissenschaft war für das Problem, wie eine demokratische Erziehung entwickelt werden kann, nichts anzufangen. Das hatte schon MANSFIELD (1850, S. 62) gesagt, Metaphysik passt nicht zur modernen Erziehung, es sei denn, sie wird zur Wissenschaft.

Die Fortschritte dieser Entwicklung wurden genau registriert (WHITE 1874). Das *Government Printing Office* in Washington veröffentlichte 1874 einen Report über den Zustand der öffentlichen Bildung, der direkt mit dem Fortschritt des Wohlstands und der Sozialkultur in Verbindung gebracht wurde (A Statement 1874, S. 11/12). Die Entwicklung der Industrie, die Verteilung des Eigentums und die Produktivität der gesellschaftlichen Arbeit verlangten die Schulung der Intelligenz des ganzen Volkes und nicht nur der Elite. Der Report wurde für das Erziehungsbüro des Innenministeriums verfasst von DUANE DOTY und WILLIAM TORREY HARRIS, der eine Superintendent der Stadtschulen von Detroit, der andere von St. Louis. Ursprünglich sollte der Report für die Weltausstellung in Wien 1873 verfasst werden, er erschien ein Jahr später mit der Intention, die Besonderheit des amerikanischen Bildungswesens und seine spezifische Entwicklungsrichtung zu beschreiben, auch um die Wettbewerbssituation darzustellen.

Die Schlüsselsätze in dem einflussreichen Report lauteten:

> "The modern industrial community cannot exist without free popular education carried out in a system of schools ascending from the primary grade to the university. And without a free development of productive industry, enabling the individual to

---

[157] *The Cyclopaedia of Education: A Dictionary of Information for the Use of Teachers, School Officers, Parents, and Others* (KIDDLE/SCHEM 1877). HENRY KIDDLE war Superintendent der *Public Schools of New York*, ALEXANDER J. SCHEM war sein Assistent. HENRY KIDDLE (1824-1891) wurde im englischen Bath geboren und kam als Junge nach New York. 1843 wurde er Principal der *Ward School*, von 1846 bis 1866 amtierte er als Principal einer Grammar School, 1870 wurde er zum Superintendenten gewählt. KIDDLE trat 1879 von diesem Amt zurück und widmete sich spirituellen Studien im Umkreis der 1875 in New York gegründeten theosophischen Gesellschaft. ALEXANDER J. SCHEM war von 1852 an Professor für Hebräische Sprachen am *Dickinson College*.

accumulate the wealth necessary for the supply of necessities of life faster than he consumes them, there is not left the leisure requisite to that cultivation of intelligence needed in the theoretical discussion and comprehension of public affairs; and without such occupation of the individual with public affairs, a democracy could exist only in name"
(ebd., S. 12).

Das dazu passende Curriculum hat zwei zentrale Kriterien, materielle Bewältigung des Lebens und Integration in die Gemeinschaft (ebd., S. 14/15), nicht "Bildung" im Sinne der europäischen Kultiviertheit. Die beiden Kriterien sollten einheitlich gelten. Dafür wird die Elementarbildung (Common Schools) auf ein Kerncurriculum konzentriert und handlungsbezogen organisiert.[158] Auch die Höhere Bildung (High Schools, Academies, Seminaries)[159] wird stark auf Nutzaspekte bezogen, die direkte Auswirkungen auf das Curriculum haben sollen. *Classical studies* werden marginal und erscheinen nur noch funktionsbezogen nützlich, wie der Lehrplanentwurf zeigt, den das Erziehungsbüro des *Departement of the Interior* vorschlug:

(1) On the side of the theoretical command of material means:
a) algebra, geometry, calculus and some forms of engineering
b) natural philosophy or physics
c) physical geography or natural history
(2) On the side of the humanities:
a) rhetoric
b) English Literature
c) Latin (the basis of the English vocabulary, as regards generalization and reflection as well as social refinement)
d) a modern language, commonly German or French[160]
(ebd., S. 16).

Die Höhere Allgemeinbildung kann auf tertiärer Stufe fortgesetzt und vertieft werden, Latein und Griechisch ebenso wie Deutsch und Französisch sollen in Colleges angeboten werden, aber parallel zur akademischen Berufsausbildung[161] und zusammen mit anwendungsbezogenen Naturwissenschaften (ebd., S. 16/17). In deutschen Gymnasien, die direkt auf das Universitätsstudium vorbereiten sollten, dominierten zur gleichen Zeit Latein und Griechisch als die Kernfächer der Höheren Allgemeinbildung.

Der Entwurf des *Department of the Interior* gab die Entwicklung vor, wenngleich die Verteilung und Gewichtung des Curriculums umstritten blieb. Beobachtungen der europäischen Entwicklungen führten etwa dazu, die technische Ausbildung stärker zu

---

[158] "The common school aims to give the pupil the great arts of receiving and communicating intelligence. Drawing and vocal music are taught quite generally and the rudiments of natural science are taught in most city schools. Declamation of oratorical selections is a favourite exercise and is supposed to fit the youth for public and political life. Debating societies are formed for the same purpose" (A Statement 1874, S. 16).
[159] High Schools sind Teil des öffentlichen Bildungswesens, Akademien und Seminare sind in privater Trägerschaft (A Statement 1874, S. 16).
[160] "Of which the latter serves the same general purpose as Latin in giving to English-speaking people a readier command, a more intuitive sense of the meaning of the vocabulary of words contributed by the Roman civilization to modern languages, and especially to the English, (whose vocabulary is chiefly Roman, though its grammatical form is Gothic)" (A Statement 1874, S. 16).
[161] Unterschieden werden *Law-Schools*, *Medical Schools*, *Theological Seminaries* und *Normal Schools* für die Lehrerausbildung (A Statement 1874, S. 17).

gewichten als die humanistische zu gewichten, einhergehend mit Vorschlägen der Stundenverlagerung unter der Voraussetzung, mir praxisbezogener Ausbildung eine höhere Akzeptanz bei den Eltern zu erzielen. Warum konzentrieren wir uns nicht einfach auf die Prinzipien eines Faches und auf einige wichtige Fakten, fragte der Berufspädagoge CHARLES B. STETSON (1874, S. 22/23), statt endlos Einzelheiten lernen zu lassen, nur damit die Kinder sie unmittelbar danach wieder vergessen? Interessant ist dabei, dass Effizienz der Ausbildung und Flexibilitiät der Organisation bereits Themen sind:

> "Why … may there not be a flexible school organization as to afford each a chance to do his best, - to finish any study at the earliest moment? Why not reduce the lessons in arithmetic, geography, grammar, to four a week, and even drop these studies an occasional term? Thus would time be secured for new studies without increasing the daily lessons of the pupil. And doubtless it will be found that parents, when they realize the great value of instruction in practical science and practical art, will send theior children to school longer than most of them do now"
> (ebd., S. 23).

Generell verschob sich das Gewicht vom Fachunterricht zu Fragen der Organisation und der Methode (etwa: ABBOTT 1871 oder KIDDLE/HARRISON/CALKINS 1877), ein Prozess, der auch in der Entwicklung der Volksschule im deutschsprachigen Raum zu beobachten ist und der die Verlagerung von der Eliten- zur qualitativen Allgemeinbildung anzeigt. Fraglich wurden dabei die Drillmethoden des katechetischen Unterrichts, die ersetzt werden sollen, wie es bereits 1877 heisst, durch Verfahren der intelligenten Problemlösung (BECKER 1877, S. 37ff.). Auch diese Überzeugung entstand in der Mitte der öffentlichen Diskussion über die besten Verfahren des Lehrens und Lernens, JOHN DEWEY hat 1910 in *How We Think* dafür nur die Theorie nachgeliefert.

Man findet in den *Manuals of Method* des 19. Jahrhundert Stichworte wie "Selbsttätigkeit" oder "intrinsisch", die man an dieser Stelle kaum erwartet hätte. So wird der irische Mathematiker WILLIAM HAMILTON mit dem Grundsatz der Subsidiarität zitiert:

> "*The primary principle of education is the determination of the pupil to self-activity – the doing nothing for him which he is able to do for himself*"
> (KIDDLE/HARRISON/CALKINS 1877, S. 13).

Das wird verbunden mit einer Absage an *rote-learning*, also Drill ohne wirkliche Einsicht:

> "When a teacher conceives that the sole end of his efforts is to enable the pupil to recite *verbatim* the contents of a particular text-book, or to repeat with verbal accuracy and fluency certain rules, definitions, and formulae, whether their true meaning is grasped or not, it is natural that he should resort to the shortest and most direct means of accomplishing it, that is, constant rote drill - an appeal to the law of arbitrary association. The injury, however, done to the mind by this continued process, is incalculable; since, finally, ideas and facts suggest each other according to no intrinsic or philosophical relation, but only from their accidental connections, or such as this constant repetition may have established; and thus all logical flow of thought is necessarily precluded"
> (ebd., S. 14/15).

Was also ELIOT "new education" genannt hatte, löste weitgehende Diskussionen aus und entwickelte sich auf dieser Linie,

- Vorrang pragmatischer Lernziele,
- Konzentration auf die Organisation und Methode
- Sowie das Streben nach öffentlicher Akzeptanz
- unter der Voraussetzung demokratischer Allgemeinbildung,
- die für alle Kinder kostenlos angeboten wurde.

Die Investitionen wurden mit gesellschaftlichem Nutzen gerechtfertigt, zweckfreie Bildung war für die Reformer kein Thema. Nutzen war aber immer Nutzen für die Demokratie, nicht einfach für Industrie und Arbeitswelt. Auch das lässt sich lexikalisch prüfen. Die ebenfalls beim letzten Mal erwähnte *Cyclopedia of Education* von PAUL MONROE war die erste pädagogische Enzyklopädie, die das Stichwort "Democracy and Education" aufnahm. Verfasser dieses Stichwortes war JOHN DEWEY, der die amerikanische Diskussion seit Mitte des Jahrhunderts zusammenfasste. Demnach sind Demokratie und Erziehung auf zweifache Weise verknüpft,

- zum einen benötigt die Demokratie, um sich selbst perpetuieren zu können, gebildete Bürgerinnen und Bürger,
- zum anderen prägen demokratische Ideale die Bildung selbst, nämlich die Verfassung und Verfahren der öffentlichen Schulen (DEWEY 1985, S. 417/418).

Die Voraussetzung dafür ist Respekt vor Individualität und so die Überwindung feudaler Autorität im Prozess der gesellschaftlichen Differenzierung.

> "Democracy inevitably carries with it increased respect for the individual as individual, greater opportunity for freedom, independence and initiative in conduct and thought, and correspondingly increased demand for fraternal regard and for self-imposed and voluntarily borne responsibilities" (ebd., S. 418).

DEWEY schrieb zahlreiche Beiträge für MONROES *Cyclopedia*, in denen er sich an verschiedenen Stellen auf CHARLES ELIOT bezog, der zentrale Themen der "neuen Erziehung" vorgegeben hatte. Sie sollten die Unterschiede der amerikanischen zur englischen und zur kontinentaleuropäischen Pädagogik bestimmen, etwa bezogen auf die Freiheit in der Erziehung, die stärkere Individualisierung des Unterrichts und vor allem die Funktion der Bildung in einer demokratischen Gesellschaft.[162] ELIOT ist auch einer der Gewährsmänner für die berühmte Formel DEWEYS, wonach Erziehung (education) als kontinuierliche Rekonstruktion der Erfahrung anzusehen sei (ebd., S. 431).[163] Erziehung ist so weder begrenzt noch spezifizierbar, sie ist einfach der unaufhörliche Prozess der intelligenten Anpassung an je neue Situationen des Lebens.

Dieser *shift* der Theorie hat Folgen: Individualität ist nicht mehr, wie in der europäischen Tradition der Kultivierung, die "innere" Gegenwelt zur "äusseren" Gesellschaft.

---

[162] *Liberty in Education* (Speech before the Nineteenth Century Club of New York 1886); *Undesirable and Desirable Uniformity in Schools* (Address given to the National Educational Association, Saratoga, July 12, 1892); *The Function of Education in Democratic Society* (An Address delivered before the Brooklyn Institute on October 2, 1897) (ELIOT 1909a, S. 123-148; 271-300; 399-418).

[163] Artikel "Education" im ersten Band von MONROES *Cyclopedia* (DEWEY 1985, S. 425-434).

Der Dualismus von Individuum und Gesellschaft überhaupt wird fragwürdig, Gesellschaft ist kein "Ding" gegenüber dem Individuum, sondern komplexe Wechselwirkung zwischen Individuen und Gruppen. Alle sozialen Institutionen oder Verfahren sind *Problemlösungen*, die im Lichte neuer Probleme und neuer Lösungen verändert werden können. Damit wird es unmöglich, Bildung auf dauerhafte innere Kultivierung zu beziehen. Hier liegt ein wesentlicher Ausgangspunkt für die pragmatistische Theorie der Erziehung, sie bezieht sich auf soziale Wechselwirkung, die für ihr Zustandekommen keine unbefragte Autorität in Anspruch nehmen kann.

ELIOT hatte die grosse Kluft zwischen Kultivierung und gesellschaftlichem Nutzen kritisiert. Die Gesellschaft sei der natürliche Platz (natural setting) für alle Anliegen der Bildung (ELIOT 1909, S. 39), und das verlange eine Veränderung des Konzepts, nämlich ein Ende der Historisierung und so der Suche nach Werten in der Vergangenheit, einen dezidierten Bezug zu den modernen Sprachen, die Spezialisierung der Ausbildung[164] und schliesslich die Anregung von innovativem Problemlöseverhalten oder "constructive imagination" (ebd., S. 40ff., 45).[165] Einhergehend damit müsse die Eigentätigkeit und Individualität der Schüler angesprochen werden, führte ELIOT 1894 aus.[166]

> "In school and college alike the really effective teaching … is what is addressed to each individual pupil" (ELIOT 1909a, S. 318).

Unterricht (instruction), schrieb DEWEY 1900, dürfe nicht einfach Wissen konservieren und so tun, als gäbe es weder Zweifel und Schwierigkeiten noch die Notwendigkeit, weiter zu denken (DEWEY 1916, S. 189ff.).

Im Januar 1896 wurde unter der Leitung von ALICE und JOHN DEWEY die *University Elementary School* der neu gegründeten University of Chicago eröffnet. Die Schule wurde auch *Laboratory School* genannt, um auf den Charakter der Selbsttätigkeit und des herausfindenden oder entdeckenden Lernens hinzuweisen. Das Bildmaterial dieser Schule (TANNER 1997, S. 91ff.) zeigt den Vorrang praktischen oder entdeckenden Lernens, also eines Prinzip, das seit mehr als zwanzig Jahren diskutiert worden war. Man sieht Kinder problembezogen arbeiten und herstellen, ohne das Setting des konventionellen Unterrichts benutzen zu müssen. Die Kinder

- legen einen Schulgarten an,
- bauen ein Klubhaus,
- stellen in der Werkstatt Artikel her, die sie für andere Projekte nutzen können,
- lernen Französisch mit der französischen Küche,
- rekapitulieren die Geschichte der Industrialisierung,
- studieren die Frühgeschichte anhand konkreter Probleme,
- entwerfen das Gemeinschaftsleben anhand von Modellhäusern
- und erleben elementare Botanik in der Natur, statt im Klassenzimmer.

---

[164] "Culture … can no longer imply a knowledge of everything - not even a little knowledge of everything. It must be content with general knowledge of some things, and a real mastery of some small portions of the human store" (ELIOT 1909, S. 45).

[165] "Constructive imagination is the great power of the poet as well as of the artist; and the nineteenth century has convinced us that it is also the great power of the man of science, the investigator, and the natural philosopher. What gives every great naturalist or physicist his epoch-making results is precisely the imaginative power by which he deduces from masses of facts the guiding hypotheses or principles" (ELIOT 1909, S. 48f.).

[166] CHARLES WILLIAM ELIOT: *The Unity of Educational Reform*. In: Educational Reform (October, 1894). (ELIOT 1909a, S. 313-339).

CHARLES ELIOT hatte zwei Jahre vor Gründung der Laboratory School in dem Aufsatz *The Unity of Educational Reform* den Ausdruck "laboratory method" wenn nicht geprägt,[167] so doch prominent platziert, und zwar im Zusammenhang mit naturwissenschaftlichem Unterricht:

> "The *old-fashioned method of teaching science* by means of illustrated books and demonstrative lectures has been superseded, from the kindergarten through the university, *by the laboratory method*, in which each pupil, no matter whether he has been three years old or twenty-three, works with his own hands, and is taught to use his own senses"
> (ELIOT 1909a, S. 318/319; Hervorhebungem J.O.).

ELIOT hatte auch dargelegt, dass effektiver Handlungsbezug das Ziel aller Bildung sei, nicht Wissen auf Vorrat oder abwartende Kultivierung, die sich aktiv auf Praxis gar nicht einlässt.[168] Das würde sehr weitgehende Veränderungen der Curricula und Unterrichtsmethoden verlangen, die letztlich das ausmachen, was "new education" genannt wurde. DEWEY entwickelte dafür einen Vorschlag in dem Artikel über die Anordnung und den Verlauf der Studien für MONROES *Cyclopedia*.[169] Die Konstruktion von Curricula,[170] so DEWEY, müsse drei hauptsächliche Probleme bewältigen,

- the significance of subject-matter in general;
- its relation to experience;
- its classification (ebd., S. 396).

Die Inhalte des Unterrichts müssen in ihrer Bedeutung nachgewiesen sein, also dürfen nicht lediglich auf Tradierungen des Kanons beruhen, sie müssen sich mit der Erfahrung der Lernenden in Verbindung bringen lassen, und sie müssen auf einer überzeugenden Klassifizierung beruhen, die nicht einfach den überkommenen Lehrplan abbildet. Lehrmittel und Lehrpläne, die Instrumente des Unterrichts und so des Lernens, dürfen sich nicht verselbständigen, sondern müssen an ihren Erfahrungskontext zurück gebunden bleiben. Sie sind *soziale* Produkte, nicht exklusive Medien der Schulen oder irgendeiner Bildungstradition. Auf der anderen Seite sind Kinder auch nicht einfach unbeschriebene Blätter, die ohne eigene Erfahrung lernen, was die Schule ihnen bietet. Und das ist die Probe auf die Richtigkeit der Methode:

> "The experience of pupils is already more or less socialized. It has been built up through suggestions and interpretations derived from the social groups of which the child is already a member. It is already saturated with social values that are akin to these presented in the studies of the curriculum"
> (ebd., S. 400).

---

[167] DEWEY definierte "laboratory" 1900 in dem Aufsatz *Some Stages of Logical Thought* wie folgt: "In the laboratory there is no question of proving that things are just thus and so, or that we must accept or reject a give statement; there is simply an interest in finding out what sort of things we are dealing with. Any quality or change that presents itself may be on object of investigation, or may suggest a conclusion; for it is to be judged, not be reference to pre-existent truths, but by its suggestiveness, by what it may lead to. The mind is open to inquiry in any direction" (DEWEY 1916, S. 208).

[168] "Effective power in action is the true end of education. Rather than the storing up of information, or the cultivation of faculties which are mainly receptive, discriminating, or critical" (ELIOT 1909a, S. 323).

[169] Artikel *Theory of Course of Study* (DEWEY 1985, S. 395-404).

[170] Gesagt im Anschluss an: *The Child and the Curriculum* (1902) (DEWEY 2002, S. 83-100).

## 2.3. Die Erziehungswissenschaft in den Vereinigten Staaten

Im ersten Jahrgang 1891 der neuen Monatsschrift *Educational Review* diskutierte JOSIAH ROYCE, der bereits erwähnte Philosophiedozent in Harvard, die Frage „Is There a Science of Education?“ Die Frage wurde einleitend so gefasst:

> „The teacher ought to be a man of ideals. The end of education is ethical. We desire to give the state a loyal subject, and society a worthy fellow-worker. To this end we labor with our pupil. Is it possible, then, to define in any scientific terms the moral ideal? Is it useful for the teachers to have studied ethics?“ (ROYCE 1891, S. 121).

ROYCE[171] war einer der Anreger und aber letztlich der zentrale Gegenspieler des amerikanischen Pragmatismus.[172] WILLIAM JAMES war sein Freund und zugleich sein philosophischer Feind, weil zwischen Idealismus und Pragmatismus keine Brücke zu spannen war. ROYCE‘ Theorie, dass Bewusstsein die Einheit von Idee und Objekt sei, ist exakt dass, was von JAMES bestritten wurde. Deswegen schrieb er seine berühmten und bis heute wichtigen *Principles of Psychology*, die 1890 veröffentlicht wurden. Sie sind der Versuch, eine Psychologie zu begründen, die weder spekulativ noch materialistisch verfährt, aber auch jede Form von Idealismus ablehnt, ohne auf die Assoziationspsychologie des 18. Jahrhunderts zurückzukommen. Grundlegend sind die Resultate der experimentellen Psychologie, die sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelte. JAMES, der in Medizin promovierte, gründete 1875 das erste Labor für experimentelle Psychologie in den Vereinigten Staaten, während ROYCE der idealistischen Philosophie verpflichtet war und der naturwissenschaftlichen Psychologie fern stand.

Das hinderte ROYCE nicht daran, die Frage, ob es eine Wissenschaft der Erziehung geben könne, mit Hinweis auf die *Psychologie*[173] zu verneinen. Erziehung sei Praxis und im Sinne ihrer moralischen Grundprobleme auf die Ethik verwiesen. Für die Kunst des täglichen Handelns gäbe es keine wissenschaftliche Sicherheit, wohl aber Hilfe durch Psychologie. Und die beste Hilfe sei, das *Fach* zu studieren, ohne eine praktische Absichten damit zu verbinden. Hilfe könne nur durch Einsicht gefunden werden, wie sie ein gründliches Studium vermittele. Die Praxis selbst müsse man herausfinden, sie könne nicht antizipiert werden. Einen Transfer des Gelernten gäbe es nicht, in dem Sinne, dass keine Theorie den späteren Handlungsfall vorhersehen kann.

„Psychologie“ sei allerdings nicht, wie noch bei HERBERT SPENCER, als einheitliche („unified“) Theorie zu verstehen (ebd., S. 123/124), sondern, wie in WILLIAM PREYERS „Mind of the Child“[174], als Beschreibung natürlicher Tatsachen (ebd., S. 125). SPENCER[175] hatte 1855

---

[171] JOSIAH ROYCE (1855-1916) studierte nach seinem Bachelor-Examen an der University of California at Berkeley (1875) in Göttingen bei HERMANN LOTZE. ROYCE promovierte 1878 an der neu gegründeten Johns Hopkins University und erhielt 1885 eine Stelle im Philosophie-Department der Harvard University. Unter Vermittlung von WILLIAM JAMES wurde daraus eine Professur, die ROYCE bis zu seinem Tode 1916 innehatte (vgl. CLENDENNING 1998).

[172] Das betrifft den Gedanken der Gemeinschaft (community) (BEEBE 1999) und so die Frage, wie Loyalität hergestellt werden kann. ROYCE‘ einflussreichstes Buch ist diesem Thema gewidmet („The Philosophy of Loyalty“, 1908).

[173] ROYCE‘ eigene „Outlines of Psychology“ sind 1988 nochmals aufgelegt worden.

[174] WILLIAM PREYERS Buch „Die Seele des Kindes“ erschien 1882 in der ersten deutschen Auflage (neun Aiuflagen bis 1923). ROYCE benutzte die deutsche Ausgabe. Die englische Uebersetzung

seine eigenen *Principles of Psychology* veröffentlicht, die das Konzept der ständigen Anpassung der menschlichen Natur an wechselnde Umwelten entwickelte und denen noch vor Darwin eine Evolutionshypothese zugrunde lag. Dieses Konzept war biologisch begründet und liess für Kreativität oder Intelligenz als eigenständige Grössen keinen Platz. Einer der heftigsten Kritiker war ROYCE (1904). JAMES stiess sich am Anspruch, eine fertige Theorie zu haben, während die Forschung nicht gar nicht begonnen hat. 1855 gab es psychologische Befunde auf experimenteller Basis nur in Ansätzen.

WILLIAM PREYER, geboren in der Nähe von Manchester,[176] war der erste Ordinarius für Physiologie an der Universität Jena. Er veröffentlichte 1882 ein Buch über die Seele des Kindes, das entgegen dem Titel nicht die Seele, sondern die Entwicklung des Kindes darstellte. Ausgehend von der Beschreibung des Wachstums wurde der Aufbau des Geistes dargelegt, der selbsttätig geschieht und die Entwicklung des Gehirns voraussetzt. Eine eigentliche „Seele des Kindes" ist zur Erklärung nicht erforderlich. PREYERS Buch gilt als Begründung oder einer der ersten Meilensteine der modernen Kinderpsychologie, das Buch ist vor allen in den neuen Fachbereichen der amerikanischen Universitäten rezipiert worden, als Befreiung von der theologischen Sicht des Kindes.

Grundlegend für PREYER ist die Idee, dass der aktive Organismus zu seiner eigenen Entwicklung beiträgt, das Kind also nicht passiv sein kann. Zudem geht PREYER davon aus, dass Lernleistungen früherer Stufen Substrate für die späteren bereitstellen, ohne dass Anlagen vorausgesetzt werden müssen, in und mit denen die gesamte Entwicklung vorgezeichnet wäre. Das Kind baut sich selbst auf, also entwickelt sich nicht gemäss eines „inneren Bauplans", wie MARIA MONTESSORI 25 Jahre später behaupten sollte. Es gibt also keinen von der Natur vorgezeichneten Weg zum „Ich" oder zum „Selbst", vielmehr zeigt gerade die Physiologie, dass jedes Ich eine eigene Leistung oder wenn man so will eine eigene Schöpfung darstellt.

Zurück zu ROYCE und seiner Kritik am Wissenschaftsanspruch der Pädagogik: Lehrer sind für ihn Praktiker, die Psychologie hilft bei der Diagnose ihrer Tätigkeit, soweit diese mit „mental facts" zu tun hat (ebd., S. 127). Eine eigene „science of teaching" ist dafür nicht erforderlich; wo das versucht wurde, seien nur die zahllosen pädagogischen Schrullen[177] entstanden, die niemand ernst nehmen könne (ebd., S. 129). Es sind Marotten wie der Glaube an die einzig wirksame Methode. Der Streit um die wahre Methode hat im19. Jahrhundert tatsächlich den Charakter eines Glaubenskrieges angenommen, ohne dafür wissenschaftliche Daten zur Verfügung gehabt zu haben. Geführt wurde der Kampf zumeist von Lehrbuchautoren, die jeweils die eigene Erfahrung als die einzig richtige behaupteten. Ein Beispiel ist der Erstleseunterricht: Die Frage, ob man mit Buchstaben, Silben Wörtern oder Sätzen beginnen soll, wurde zu einem jahrzehntelangen Streit, der ganze Bibliotheken füllen konnte. Daneben haben die Kinder dann Lesen gelernt.

Für ROYCE ergibt sich aus diesem Befund folgende Schlussfolgerung:

---

von H.W. BROWN erschien erst 1893 als 24. Band in WILLIAM TORREY HARRIS' einflussreicher Reihe *International Educational Series* unter dem (irreführenden) Titel „The Mental Development of the Child". Eine französische Uebersetzung war bereits 1887 bei Alcan in Paris erschienen.

[175] HERBERT SPENCER (1820-1903) begann seine Karriere als Ingenieur und wurde später Journalist. Er hat nie studiert und wurde gleichwohl einer der einflussreichsten Philosophen des 19. Jahrhunderts. Ohne je eine akademische Position zu übernehmen - SPENCER lebte von seinen Büchern - war er ein zentraler Bezugspunkt für die wissenschaftliche Diskussion.

[176] WILLIAM THIERRY PREYER (1841-1897) promovierte 1866 an der Universität Bonn und wurde später an die Universität Jena berufen.

[177] „Numberless pedagogical ‚fads'" (ROYCE 1891, S. 129).

„Science does not cousel individual, unchangable, and infallible ‚methods'. She corrects our errors; but she also shows that there is no royal road to the true method, which must vary with the particular educational problem that we have to solve. The devices of the pedagogue should take counsel of science; but they should be modest in their pretensions even after they have done so" (ebd., S. 130).

Man kann wohl Rat bei der Wissenschaft suchen, aber sollte in den Ansprüchen und auch in den Erwartungen bescheiden bleiben. Die Probleme, die sich konkret in der Praxis stellen, lassen sich nicht unter Hinweis auf die wahre Methode lösen. Es gibt keinen Königsweg, den eine solche Methode weisen würde.

„Methode" und genauer: die wissenschaftliche Methode des Erziehens und Unterrichtens aber war das *Versprechen* der Pädagogik, nicht zuletzt seitdem die amerikanischen Herbartianer Einfluss auf die Lehrerbildung genommen hatten (CRUIKSHANK 1998). Die Methode sollte aus der mathematischen Psychologie HERBARTS abgeleitet und in ein formales Schema umgesetzt werden, mit dem sich die Effekte des Lehrens bestimmen lassen sollen. Das Schema ist als Modell der „Formalstufen" bekannt geworden und umfasst vier Schritte,[178] die in jedem Unterricht Verwendung finden müssen, wenn die Ziele erreicht werden sollen. ROYCE ging davon aus, dass alle Methoden Produkt der *praktischen Erfahrung* und der *Kunst des Erziehers* sind und sein müssen (ROYCE 1891, S. 130). „Methode" ist immer konkrete Problemlösung und nicht das Derivat der Erziehungswissenschaft. Daher ist das Urteil eindeutig:

„Teaching is an art. Therefore there is indeed no science of education. But what there is, is the world of science furnishing material for the educator to study" (ebd., S. 132).

Ein Heilsversprechen ist damit nicht verbunden,[179] wohl aber kann der Erzieher mit Hilfe der Psychologie besser verstehen, was es mit dem Geist der Kinder auf sich hat, und er kann auch die Ethik bemühen, um seine tieferen Probleme zu verstehen (ebd.). Was er *nicht* braucht, ist eine davon unterschiedene „science of education".

ROYCE' Prognose war schlecht, nicht nur auf den ersten Blick. Nach 1891 begann in den Vereinigten Staaten die *Erfolgs*geschichte der „science of education", betrachtet man

- die Entwicklung der universitären Institute,
- den Aufbau von Studiengängen,
- die Nachfrage der Forschung,
- den öffentlichen Einfluss,
- die Besetzung von Reformthemen und Ähnliches mehr.

ROYCE' Warnung vor der „science of education" muss verstanden werden vor dem Hintergrund eines Verteilungskampfes angesichts steigender Nachfrage. Allerdings, und das

---

[178] Klarheit, Assoziation, System und Methode. Das bei Beginn des Unterrichts vorhandene Wissen der Schüler wird zunächst geordnet (Klarheit). Danach müssen neue Wissenselemente oder Begriffe gelernt und angeeignet werden (Assoziation). In einem dritten Schritt wird neue Wissen dem alten Wissen systematisch zugefügt (System). Abschliessend wird es eingeübt und angewendet (Methode).

[179] „If he (e.g. the teacher; J.0.) seeks in that world (of science; J.0.) for exact and universally vaild direction, he will fail to get it, and deservedly fail, because science is not there to win anybody's bread, nor yet to furnish short and easy roads to even the noblest callings" (ROYCE 1891, S., 132).

erscheint paradox, es gab und gibt in den Vereinigten Staaten keine „Erziehungswissenschaft“ im deutschen Verständnis.

Am 25. August 1890 übernahm ROYCE auf Bitten von Präsident ELIOT die Leitung des Normal Course der Lehrerbildung an der Harvard University. ROYCE notierte, wie er diese Aufgabe angehen wollte. Die Prämisse ist, dass es keine Wissenschaft der Erziehung gibt und auch nicht geben kann,

> „just as there is no such thing as a science of business life, or of executive skill, or of marriage, or of domestic economy, or of life in general” (CLENNENDING 1999, S. 175).

Die Lehrerbildung sollte im Wesentlichen praktisch sein, bestehend aus *object lessons*, also der Vorbereitung auf Unterricht. Daneben könne es Anteile einer allgemeinen Bildung geben, die die Lehrkräfte mit der geistigen Welt bekannt machen und so ihr Selbstbewusstsein stärken.

> „A teacher should be a ‚naturalist’, fond of mental life for its own sake, and delighting in the examination of its wealth, its mechanisms, its dangers, its caprices, and its growth. To such a study we might help to ‘introduce’ a young teacher ... As for a ‘philosophy of eduation’ in any other sense - the Lord deliver us therefrom’”(ebd.).

Aber es war eine Fehlprognose, die mit dem Vorbehalt der damaligen Philosophischen Fakultät gegen jeglichen Form von Anwendung oder Nützlichkeit zu tun hat. Hinter diesem Zitat steht, anders gesagt, der deutsche Bildungsbegriff, der den Idealismus von Royce wesentlich prägt. Es ist eine Ironie der Geschichte, dass er nun ausgerechnet die Lehrerbildung leiten musste, und dies unter einem Präsidenten, der Nützlichkeit und Effektivität zum Kriterium der Bildung erhoben hatte.

Am Ende des 19. Jahrhunderts stieg der Bedarf nach wissenschaftlicher Forschung im Bereich der Erziehung, und das hatte zu tun mit Erwartungen der Verwendbarkeit der Ergebnisse, was sich nur als krasser Widersprich zum Bildungsidealismus verstehen lässt, wie ihn ROYCE vertrat. Hinter diesen Erwartungen stehen auch Forderungen der pädagogischen Professionen. *Professionen* müssen von wissenschaftlichen *Disziplinen* unterschieden werden. In den Vereinigten Staaten gibt es ähnliche Professionen wie in Europa, aber die Erziehungswissenschaft ist eine ganz andere, auch weil sie von Anfang an den Universitäten etabliert wurde. Die Lehrerseminare für die Ausbildung der Primarlehrer blieben zunächst bestehen, die Universitäten boten als erste Ausbildungsgänge für die Sekundarlehrkräfte oder für die Bildungsadministration an. Allmählich wurde aber auch die Primarlehrerausbildung akademisiert. Die Disziplin hat sich um diese Ausbildungsgänge herum entwickelt, was bis heute der Fall ist, sieht man einmal von reinen Forschungseinrichtungen ab. Das Feld der Disziplin wird bestimmt durch verschiedene Varianten erziehungswissenschaftlicher Forschung, eine einheitliche Methode hat sich nie durchsetzen können.

ROYCE ist insofern Recht zu geben, als Erziehungswissenschaft oder die *sciences de l’éducation* - im Französischen wird der Plural gewählt - nicht als misslungene Derivate verstanden werden dürfen. Sie sind nicht einfach „Philosophie“ oder „Psychologie“ in einem minderen Status oder in schlechter Kopie der Originale. Die Versuchung, sich an fremde Grössen anzulehnen und sich so gewissermassen parasitär zu verhalten, ist eine immanente Gefahr der Pädagogik, aber sie bestimmt nicht ihre Funktion. Insofern muss ROYCE widersprochen werden. Offenbar hat sich eine „science of education“ entwickelt, insofern gibt

es sie, und offenbar ist sie nicht deswegen sinnlos, weil sie dem Bildungsidealismus nicht entspricht.

Die Zeitschrift *Educational Review* hätte mit ROYCE' Zurückweisung aller wissenschaftlichen Aspirationen der praktischen Kunst Erziehung eigentlich ein Problem haben müssen. Als wissenschaftliches Journal hätte sie sich unmittelbar nach dem ersten Jahrgang in „Psychological" oder „Philosophical Review" umtaufen müssen, wäre sie der Analyse von ROYCE gefolgt. Nur Psychologie oder Ethik würden die Anforderungen einer akademischen Disziplin erfüllen, weil sie einen klar bestimmbaren Gegenstand hätten, was man von der Praxis der Erziehung nicht sagen kann. Aber statt auf diese Idee einzugehen, bezog sich die Zeitschrift auf ihre Leserschaft und so auf Angehörige pädagogischer Professionen, deren Ausbildung als ein zentrales Problem erkannt wurde.

Die *Educational Review* führte eine Umfrage durch, wie das Studium der Pädagogik an amerikanischen und ausländischen Universitäten organisiert sei. In den nächsten drei Jahrgängen (1892 bis 1894) wurden verschiedene Studiengänge vorgestellt, die sämtlich *nicht* dem entsprachen, was ROYCE aus der Sicht der idealistischen Philosophie und im weiteren der Philosophischen Fakultät vermutet hatte. An verschiedenen Universitäten waren bereits entstanden oder wurden gerade eingerichtet eigene Studiengänge für *education* oder *pedagogy*. Die Gründungen reagierten auf Bedarf und nicht auf eine spezifische Doktrin. „Pedagogy" erhielt eine Chance, weil sie auf gesellschaftliche Entwicklungen reagieren sollte und zugleich selbst entwicklungsfähig zu sein schien.

Die 1868 gegründete Cornell University hatte bereits 1885 ein „Department of Pedagogy" eingerichtet. Die Aufgabe des Lehrstuhls[180] bezog sich auf die Lehrerbildung im Bereich von „colleges and secondary schools" (WILLIAMS 1892, S. 374), also über das hinaus, was Lehrerseminare zu leisten hatten. Das Angebot umfasste mehr und anderes als Psychologie und Ethik, nämlich

- die Kunst des Unterrichtens,
- die Verfasstheit der pädagogischen Institutionen,
- Themen der Schulökonomie und der Schulhygiene,
- die Auswertung von Schulbesuchen und Praktika,
- die allgemeine Theorie der Erziehung[181]
- sowie die Geschichte der Pädagogik[182]

  (ebd., S. 376f.).

Die Stanford University, wie der gerade berufene Pädagoge EARL BARNES[183] 1893 schrieb, reagierte auf ein ganz anderes Bedürfnis, nämlich dem nach besonders qualifizierten

---

[180] Besetzt mit dem Geologen und früheren Schullehrer SAMUEL G. WILLIAMS.
[181] THEODOR WAITZ' *Allgemeine Pädagogik* wurde auf Deutsch gelesen (WILLIAMS 1892, S. 377).
[182] „An analysis of the educational views of representative authors from Plato to Herbert Spencer" (WILLIAMS 1892, S. 377).
[183] EARL BARNES (1861-1935) graduierte 1891 als *Master of Science* an der Cornell University. Vorher war er von 1889 an als Professor für Geschichte an der Indiana University tätig, wo er sein Studium begonnen hatte. Als DAVID STARR JORDAN 1891 Präsident der Stanford University wurde, berief er BARNES als *Professor of Education*. BARNES lehrte in Stanford bis 1897, als er wegen einer ausserehelichen Affäre zum Rücktritt gezwungen wurde. Nach einer zweijährigen Anstellung in der *London Society for Extension of University Teaching* (1900/1901) arbeitete BARNES als freischaffender Autor. Seine bekanntesten Arbeiten sind die zweibändigen „Studies in Education" 1897), die Studie „Women in Modern Society" (1912) sowie „Psychology of Childhood and Youth" (1914). Der Nachlass ist angezeigt unter: http://www.oac.cdlib.org:80/dynaweb/ea...View/134;cs=default;ts=default;lang=de

Führungskräften[184] im Bildungssystem, die im „Department of Education“, das, wie besonders vermerkt wurde, den anderen Departments in jeder Hinsicht gleichgestellt war (BARNES 1893, S. 360), ausgerüstet werden sollten mit dem besten Wissen und der besten Praxis, die in pädagogischer Hinsicht vorhanden waren (ebd., S. 363).[185] Und das war nicht einfach Psychologie und Ethik, sondern empirisches und historisches Wissen über die Praxisfelder der Erziehung.

BARNES wurde 1891 berufen, als DAVID STARR JORDAN erster Präsident der Stanford University wurde. JORDAN war Biologe und Spezialist für Fischzucht, der 1879 eine Professur an der Indiana University in Bloomington übernahm. 1885 wurde er der siebte Präsident der 1829 gegründeten Universität und war in diesem Amt der erste Laie, also der erste ohne theologisches Amt. 1891 wechselte JORDAN an die Stanford University, die am 1. Oktober dieses Jahres die ersten Studenten aufnahm, nachdem sechs Jahre Planung vergangen waren. Der erste Präsident blieb 22 Jahre im Amt und wurde zu einem der einflussreichsten Publizisten und Bildungspolitiker in den Vereinigten Staaten. Obwohl oder besser weil er Naturwissenschaftler war, förderte er die Entwicklung der Erziehungswissenschaft an seiner Universität.

JORDAN war Pazifist, er glaubte, dass das letzte Ziel der Erziehung nicht im Wissen liegt, auch im Erreichen von Karriereposten, sondern im Dienst an der Menschlichkeit (service to humanity). Seine Sammlung von Reden zur Höheren Bildung (JORDAN 1896) zeigt, dass dafür geeignete Erziehungsinstitutionen zur Verfügung stehen müssen, die Freiheit und Demokratie voraussetzen. Das schliesst Gelehrsamkeit nicht aus (JORDAN 1903), sofern diese, wie auch die Religion, mit dem Leben verbunden ist. Jordan war einer der ersten, der an einer amerikanischen Universität Darwins Theorie der Abstammung der Arten lehrte, und er war ein Aktivist in der internationalen Friedensbewegung. 1925 gewann er den Herman Peace Price für den besten Beitrag zur Friedenserziehung. In diesem Milieu entwickelte sich die amerikanische Erziehungswissenschaft.

Das Motto der Stanford University ist bekanntlich der deutsche Satz: „Die Luft der Freiheit weht.“ Der Satz geht zurück auf den Reformator ULRICH VON HUTTEN,[186] über den JORDAN verschiedene Beiträge veröffentlichte.[187] Das Motto geht auf HUTTENS lateinischen Invektiven aus dem Jahre 1521 zurück, ist aber nicht in der lateinischen,[188] sondern in der deutschen Fassung verwendet worden (CASPER 1995). JORDAN verstand HUTTEN als den Vorkämpfer der Freiheit in der Religion wie in der Wissenschaft und wählte das Motto aus diesem Grunde. Freiheit in der Universität war gleichbedeutend mit Lehrfreiheit, niemand durfte den Professoren vorschreiben, was oder wie sie lehren. Das galt auch für die Themen der Erziehung, sie wurden frei, nämlich unabhängig von kirchlicher Aufsicht und so auch von allen Kirchen, die der Reformation nahe standen.

Der erste amerikanische Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft[189] ist im Juni 1879 an der University of Michigan eingerichtet worden.[190] Er wurde ähnlich begründet wie der spätere Lehrstuhl in Stanford, nämlich

---

[184] „Men and women“ (BARNES 1893, S. 363).
[185] „The best thought and practice in educational matters at present“ (BARNES 1893, S. 363).
[186] ULRICH VON HUTTEN (1488-1523) wurde in der Rhön geboren und war humanistisch gebildet. Sein Latein war unübertroffen, er wurde 1517 von Kaiser Maximilian zum Dichter gekrönt. Hutten war der entscheidende Propagandist der Reformation.
[187] Wie: *Ulrich von Hutten: A Knight of the Order of Poets* (1910).
[188] Videtis illam spirare libertatis auram.
[189] Vorher gab es zwei Universitätslehrstühle in der angelsächsischen Welt, „the Bell Chairs of education in the Universities of Edinburgh and St. Andrews“ (HINSDALE 1893, S. 443). Die

„to fit university students for the higher positions in the public school service“ (HINSDALE 1893, S. 443).

Dabei waren immer das sich rasch entwickelnde Bildungssystem und die Lehrerprofessionen vorausgesetzt, die sich nicht mit philosophischen Idealen begnügen oder mit psychologischen Gesetzen zufrieden stellen liessen.

Die Universität von Michigan wurde 1817 gegründet, als eine der ersten öffentlichen Hochschulen in den Vereinigten Staaten überhaupt. Ursprünglich war der Sitz der Universität in Detroit, 1837 wurde Ann Arbor als neuer Standort gewählt, die Stadt war gerade dreizehn Jahre alt, zählte 2.000 Einwohner und galt als Boomtown. Im ersten Jahr in Ann Arbor hatte die Universität zwei Professoren und sieben Studenten. 1866, also knapp dreissig Jahre später, war die Universität von Michigan die grösste des Landes, sie zählte 1.205 eingeschriebene Studenten, alles junge Männer, Frauen wurde erst 1870 zum Studium zugelassen. Ein Jahr später waren es 1.255 Studenten, eine Zahl, die lange Zeit nicht übertroffen wurde.

1884 wurde JOHN DEWEY an die Universität von Michigan berufen und lehrte dort für zehn Jahre, bevor er nach Chicago wechselte. Hier traf er ALICE CHAPMAN, seine spätere Frau. Ann Arbor hatte inzwischen 9.000 Einwohner, von denen 1.400 Studenten waren. DEWEY war nicht am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft angestellt, sondern wurde ins Department for Philosophy berufen. Er war als Instructor in Philosophy tätig, den Lehrstuhl für Philosophie hatte GEORGE SYLVESTER MORRIS inne, ein Hegelianer, der in Deutschland studiert hatte. MORRIS, der 1871 berufen wurde, war der erste Nicht-Theologe, der in Ann Arbor Philosophie lehrte.

DEWEY begann mit einen Jahresgehalt von siebenhundert Dollar und lehrte neben experimenteller Psychologie auch Geschichte der Philosophie und Logik. Er faszinierte die Studenten, die ihn exotisch fanden. Die Studentenzeitschrift hiess *Argonaut*. Sie berichtete regelmässig darüber, wie und was die Professoren unterrichteten. Einmal wird DEWEYS Unterricht in Logik dargestellt, das Beispiel ist ein falscher Schluss, der den Satz vom zureichenden Grund verletzt. In der klassischen Logik heisst das *non sequitur*, daraus folgt nicht. Der logische Fehler besteht darin, dass die Argumente für sich genommen wahr sind, jedoch die Schlussfolgerung nicht beweisen.

„Dewey in Logic: ‚Mr. H., give an example showing the fallacy of non sequitur.’ Mr. H.: ‚A man is a tree; a stone is a house; ergo, a bird is a reptile.’ Prof. Dewey: ‘Very well, Mr. H., only it’s rather an extreme case’” (WALKER 1997)

Man sieht, wie schwierig der Logik-Unterricht sein kann. Ann Arbor war zum Zeitpunkt dieses Unterrichts eine ländliche Idylle. Der *Argonaut* berichtete zum Beispiel von einer seltsamen Prozession durch die Hauptstrasse, als GEORGE MORRIS seine Kuh, die an ein Shetland Pony angebunden war, von der Sommerweide nach Hause führte, was nicht unbedingt dem Bild entsprach, das man sich von einem idealistischen Philosophen macht. Was in diesem Idyll möglich war, berichtet der Argonaut 1885, als ALICE CHAPMAN in ihrem zweiten Jahr studierte. Man blickte zurück auf fünfzehn Jahre Frauenstudium und war stolz,

---

Donatierung beider Professuren erfolgte aus dem Vermögen der Stiftung von ANDREW BELL. Der Schulunternehmer BELL war 1832 sehr vermögend gestoben und die Vermögensverwaltung konnte überzeugt werden, dass sich die Investition in einen „chair of education“ lohnt. In Edinburgh wurde 1876 S.S. LAURIE berufen (LAURIE 1894).

[190] *Chair of the Science and the Art of Teaching.*

dass die amerikanische Zivilisation diese Form der Gleichheit ermögliche. Es sei zudem bewiesen worden, dass Frauen ebenso mit Theorien und abstrakten Wahrheiten umgehen können wie Männer (ebd.).

Zum Vergleich: An der Universität Zürich immatrikulierte sich die erste Frau im Jahre 1866. Eine Anfrage von MARIA KNIASCHNIA aus Russland von 1864 veranlasste den Erziehungsrat des Kantons Zürich, die Beschränkung der Zulassung auf Männer aufzuheben. Bereits 1840 waren Frauen als Hörerinnen zugelassen worden. Die erste erfolgreiche Doktorandin war ebenfalls Russin: NADESHDA SUSLOWA aus Petersburg promovierte 1867 als erste Frau im deutschen Sprachraum im Fach Medizin. Auch die Grösse ist im Vergleich zu Ann Arbor interessant: Die Universität Zürich wurden 1833 gegründet, fünfzig Jahre später waren in allen Fakultäten 463 Studierende eingeschrieben, die von 91 Dozenten, darunter 37 Ordinarien, unterrichtet wurden. Die Universität von Michigan war zu diesem Zeitpunkt mehr als doppelt so gross, was aus heutiger Sicht sehr klein erscheint.

Tatsächlich waren die Anfänge auch in den Vereinigten Staaten bescheiden. Umso erstaunlicher ist, dass die Erziehungswissenschaft in allen Neugründungen eine wichtige Rolle spielte, ganz anders als in Europa. Die Situation in Harvard beschrieb PAUL HENRY HANUS[191] drei Jahre nach ROYCE. HANUS war der erste Erziehungswissenschaftler, der an die Universität Harvard berufen wurde. Er und nicht ROYCE sollte das pädagogische Programm von Präsident ELIOT verwirklichen. HANUS (1893, S. 248) geht von aus von der „apathy regarding the study of education“ oder die Ignoranz der Philosophischen Fakultät, aber er hält sie für *überwunden*, und zwar aufgrund des öffentlichen Interesses und so der Nachfrage.

> „To-day no subject occupies a more important place in the minds of the educated public than the aims and practices involved in education. The discussion of educational questions is no longer confined to professional books and journals, but forms a part of the matter offered *to the general public* in the current magazines, and even in the daily papers. Such questions have a *universal* interest, for educational problems have to be solved in every home, as well as in every school and school system“ (ebd., S. 250; Hervorhebungen J.O.).

Aus diesem Grunde sei 1892 in Harvard ein eigener Studiengang „Education“ eingerichtet worden, und zwar als Teil des Department of Philosophy. Die Begründung dafür war nicht nur öffentliches Interesse, sondern zugleich Nutzen. Diejenigen Studenten, die „education and teaching“ studierten, sollten dies tun mit Blick auf ihre künftigen Berufe, wobei nicht nur die Lehrerprofession angesprochen war. Pädagogisches Wissen wurde verstanden als *allgemeine* Qualifizierung für „intelligent leadership“ (ebd., S. 250/251). Dafür wurden zwei Kursprogramme angeboten,

- die Organisation und das Management von öffentlichen Schulen
- sowie ein Studiengang für die Untersuchung der Sekundarschule.

Für beides reklamierte HANUS dringenden Bedarf, und zwar nicht im Sinne von Teacher Training, sondern für forschungsbezogene Universitätsstudien (ebd., S. 255ff.). Der Fokus für diese Studien war kein *Fach* wie die Philosophie oder die Psychologie, sondern die *Problemfelder* des Bildungssystems.

---

[191] PAUL HENRY HANUS (1855-1941) kam 1891 nach Harvard und war einer der Gründer der Harvard Graduate School of Education. .

Diese Prognose war weitgehend zutreffend. Die sich entwicklende Lehrerprofession, das expandierende Schulsystem und das öffentliche Interesse an Erziehung und Bildung bestimmten die Entwicklung der „science of education", nicht die Skrupel der Erkenntnistheorie oder die Abgrenzungsprobleme einzelner akademischer Disziplinen. Tatsächlich verliessen die Themen der Pädagogik um 1890 die engen Felder der Lehrerliteratur und wurden zu Anliegen der Öffentlichkeit über das hinaus, was an Professionsinteressen vorhanden war.

Das gilt für die angelsächsische Diskussion (MACK 1941; WALLACE 1991; ALBJERG GRAHAM 2000), aber ebenso für Deutschland oder Frankreich und die Schweiz, befördert wesentlich durch die ab 1890 entwickelte und vom Autoren wie BARNES und HANUS beförderte *progressive education* oder die *éducation nouvelle* und in Deutschland die *Reformpädagogik*, die einen Nachfrageschub auslösten und die Akademisierung beschleunigten. Das lässt sich in Genf genauso zeigen wie in New York, in London oder in Wien. Was HENRI MARION (1894, S. 127) für die *Sorbonne*[192] feststellte, nämlich dass die Etablierung der Erziehungswissenschaft von den Zentren ausging, traf zeitgleich und in etwa parallel auf verschiedene Orte und Universitäten zu, die jeweils den Fokus der Entwicklung darstellten. Es war also nicht mehr die Idylle von Ann Arbor.

Das System und die Publizistik definierten den Bedarf, nicht oder nur nachgeordnet die Wissenschaft selbst; sie musste sich auf eine schnell wachsende Nachfrage einstellen, ohne *vorher* darüber befinden zu können, ob sie und wenn ja, in welcher Weise darauf antworten kann. Die Voraussetzung war einfach, dass die *wissenschaftliche* Erforschung der Erziehung die bessere Lösung erbringen würde, ohne dafür eine bestimmte Disziplin in Anschlag zu bringen. ROYCE' Skepsis war eine Episode am Anfang einer Entwicklung, die nicht eine fest umrissenene „Erziehungswissenschaft" hervorbringen musste, um Erfolg zu haben. Das Kalkül von ROYCE, von einer Wissenschaft könne nur dann die Rede sein, wenn sie einer bestimmten Methode folge, traf nicht zu, ohne dass damit Schaden verbunden gewesen wäre.

- Das Feld „Erziehung" wurde von Anfang an aufgeteilt, so dass immer *verschiedene* Perspektiven und methodische Verfahren zum Tragen kamen.
- Die *science of education* war nie in Singular, es gab immer verschiedene *sciences de l'éducation*.
- Ihre Methoden folgten der Beschaffenheit ihrer Themen, und die Themen wurden am Objekt erzeugt, in der Beobachtung von System und Profession auf der einen, der Beeinflussung oder Rezeption öffentlicher Diskussionen auf der anderen Seite.

Daran scheint sich nicht viel geändert zu haben. Das aktuelle Angebot der *Harvard Graduate School of Education*[193] thematisiert nach wie vor klassische Systemprobleme wie „School Leadership", das Verhältnis von „Community, School, and Familiy" oder die perennierende Kritik der Höheren Bildung, daneben neue Probleme wie „micro-politics of schools" und „Latino Cultures", öffentliche Probleme wie Gewalt in den Schulen oder das

---

[192] Der erste *cours complémentaire* in wissenschaftlicher Pädagogik an der *Faculté des Lettres* der Sorbonne wurde von HENRI MARION im akademischen Jahr 1883/1884 durchgeführt. HENRI MARION (1846-1896) hatte 1878 eine grössere Studie über JOHN LOCKE veröffentlicht und wurde bekannt durch moralphilosophische Schriften („"La solidarité morale", 1880). Der erste Cours an der Sorbonne erschien als „Le mouvement des idées pédadogiques en France depuis 1870" (Paris 1889). Das Thema war nicht zufällig pädagogische Erneuerung.

[193] Harvard Graduate School of Education: Courses of Instruction Acadamic Year 2006/2007. http://www.gse.harvard.edu/academics/catalogue/courses/all_courses_by_num.shtml

Verhältnis von Rassenzugehörigkeit, sozialer Klasse und Geschecht sowie Themen der Schulentwicklung mit dringlicher Prioritität der neuen Medien, also wiederum eine Reaktion auf öffentliche Diskussionen. Das Seminar „Educating for Civic Responsibilty“ hätte ROYCE selber anbieten können, und man ist nicht erstaunt, trotz des Verdikts von ROYCE ein Seminar über „Philosophy of Education“ vorzufinden.

Der einzige Unterschied zur Situation Ende des 19. Jahrhunderts scheint zu sein, dass nicht mehr nur zwei Kurse angeboten werden und der Lehrkörper aus aktuell 168 Personen besteht,[194] die nach eigenen Reputationskriterien beurteilt werden.[195] Aber unabhängig davon: das Angebot reagiert auf Nachfrage weit mehr als umgekehrt. Daher heisst es auf der Homepage der Harvard Graduate School of Education über den Zweck und dieAusrichtung der Fakultät:

> „The Harvard Graduate School of Education faculty represent many disciplines, many methods, and many perspectives. By bringing together a diverse group that is able to consider issues through different perspectives, HGSE is able to create new and innovative solutions of today’s pressing eductional problems.”[196]

Das Themenspektrum ist in hundert Jahren immens erweitert worden, ohne grundlegend anders erzeugt zu werden. Thematisiert werden im aktuellen Harvard-Angebot Fragestellungen,

- wie im Blick auf Unterricht und Lernen Links zwischen Forschung und Praxis erreicht werden können,
- wie Daten aus Leistungstests den Unterricht verbessern können,
- wie eine demokratische Schule mit mehr Chancengleichheit als die traditionale Schule aufgebaut werden kann (Pilot- or Charter-Schools),
- was gegen die Ungleichbehandlung der Geschlechter getan werden kann,
- welche Auswirkungen die heutigen Jugendkulturen auf die Erziehung haben,
- wie sich Bildungssysteme in Drittweltländern entwickeln lassen,
- was gegen die Reproduktion von sozialer und ökonomischer Ungleichheit in Schulen getan werden kann,
- oder wie „Native Americans“ im 21. Jahrhundert erzogen werden können,
- bei gleichzeitiger Thematisierung des „Elusive Quest for Equality“ als historische Grundlage des amerikanischen Systems der öffentlichen Schule.

Diese Themen werden durch sehr verschiedene Disziplinen bearbeitet, was sie - Themen wie Disziplinen - eint, ist der *Kontext*, also die Identifizierung der Themen als Probleme der *Erziehung* und der *Erziehungsysteme*, die Legitimitierung der Themen durch *öffentliche Diskussionen* und die Erwartung *praktischer Lösungen*. Dafür kann es keine einheitlichen Theorien oder Methoden geben, weil man es, wie PAUL HANUS (1894, S. 249) schrieb, mit sehr komplexen Aktivitäten in grossen und dynamischen Systemen zu tun hat, die sich nicht auf Psychologie oder Ethik reduzieren lassen.

---

[194] Harvard Graduate School of Education: Falculty Profile: Alphabetical Index http://hugse7.harvard.edu/gsedata/resource_pkg.alphabetic_list

[195] Die Bildungsökonomin CATHERINE AYOUB neben dem Psychologen HOWARD GARDNER und der Philosophin CATHERINE ELGIN, Es gibt nicht *ein* Reputationsmuster und so auch nicht *eine* Kompetenzbewertung.

[196] http://www.gse.harvard.edu/faculty_research/index.html

Einer der Gewahrsmänner der Kritik von ROYCE war der deutsche Philosoph WILHELM DILTHEY,[197] dessen berühmte Akademieabhandlung von 1888[198] auf Forderungen der Lehrerprofession nach einer eigenen Wissenschaft reagierte. DILTHEY verfehlte das Problem auf klassische Weise, denn er fragte nicht nach dem Zusammenhang von Profession und Disziplin, sondern nach der *Allgemeingültigkeit* einer pädagogischen Wissenschaft, die es zum Zeitpunkt der Frage noch gar nicht gab. Das Verdikt war dann leicht, weil nicht eine Praxis, sondern nur ein Prospekt oder ein Phänomen beurteilt werden konnte.

DILTHEY (1971, S. 87/88) kam zu dem Schluss, dass es aufgrund der Geschichtlichkeit des Daseins kein „natürliches System" der Pädagogik und in diesem Sinne keine Allgemeingültigkeit geben könne. Weil es aber Erziehung gibt und diese nicht einfach regellos ablaufen soll, behilft sich DILTHEY mit der Hypothese, die Regeln der Erziehung seien abzuleiten nicht aus der wissenschaftlichen Pädagogik, sondern aus der Struktur des Seelenlebens (ebd., S. 89ff). Wiederum wird also die Psychologie bemüht, in schöner Missachtung der eigenen Einsicht in die Geschichtlichkeit. Nunmehr gibt es doch „allgemeingültige Normen" der Erziehung (ebd., S. 101), und das Beispiel ist, wie später bei ROYCE oder bei PIAGET, die „Bildung der Intelligenz". Aufgrund „allgemein anerkannter psychologischer Einsichten", schreibt DILTHEY mit Blick auf die zeitgenössische Forschung, kann die Bildung der Intelligenz „in pädagogischer Regelgebung" dargestellt werden (ebd.).

Aber das ist die Folge des vorausgesetzten Begriffs von Erziehung. Nur wenn „Erziehung" verstanden wird als

> „die planmässige Tätigkeit, durch welche die Erwachsenen das Seelenleben von Heranwachsenden bilden" (ebd., S. 95)

ist der Vorrang der Psychologie begründbar. Und selbst dann ist er nicht unbedingt einleuchtend, denn DILTHEY sieht die Theorie des Seelenlebens als *gegeben* an, also reflektiert nicht auf einen Zusammenhang fortlaufend differenzierter werdender Forschung, die kein abschliessendes Ergebnis hat und so unmöglich in *einer* Theorie zusammenstimmen kann. Gerade wenn man - mit ROYCE - davon ausgeht, dass es sich um keine doktrinäre, sondern um eine empirisch beschreibende Disziplin handelt, kann nicht ausgerechnet die Erziehung von bestimmten zweitlosen Doktrinen aus verstanden werden.

„Erziehung" ist freilich auch nicht das, was DILTHEY und mit ihm viele andere darunter verstehen, also

- keine *planmässige* Tätigkeit und so kein *planmässiger* Prozess,
- kein Prozess einzig des *Seelenlebens*
- und kein Prozess zwischen *Erwachsenen* und *Heranwachsenden* allein.

---

[197] WILHELM DILTHEY (1833-1911) stammte aus einer calvinistischen Predigerfamilie. Er studierte Geschichte, Theologie und Philosophie in Heidelberg und Berlin, Nach Abschluss der Studien war er Lehrer am Französischen und Joachimthalischen Gymnasium in Berlin. 1867 wurde als Philosophieprofessor an die Universität Basel berufen. Nach weiteren Stationen in Kiel und in Breslau war er von 1883 bis 1908 an der Universität Berlin tätig. Sein Projekt war, eine Kritik der historischen Vernunft zu entwickeln. DILTHEY ist einer der Begründer der deutschen Geisteswissenschaften.

[198] *Ueber die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft*. Zuerst in: Sitzungsberichte der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, Jahrgang 1888 (Berlin 1888, S. 807-832) (DILTHEY 1971, S. 83-107).

Der Konflikt zwischen ROYCE und dem Pragmatismus lag hier, denn wenn Erziehung verzeitlicht und als evolutionärer Prozess verstanden wird, dann können nicht einfach Ideen in pädagogische Pläne übersetzt werden, die dauerhaft mentale Zustände hervorbringen. Nicht zufällig sind die „Pläne" der Reformpädagogik immer Pläne für *Institutionen* und nicht für intime Kommunikation. Aber auch das ist keine Gewähr für den Erfolg, denn wenn man mit JOHN DEWEY „Erziehung" als beständige Rekonstruktion der Erfahrung ansieht, und zwar der gesamten Erfahrung, dann gibt es nur die Stabilisierung in der Situation des Handelns und das damit verbundene Lernen, nicht „Allgemeingültigkeit" (OELKERS 2000). „Bildung" als Effekt *eines* Wirkens (DILTHEY 1971, S. 95; Hervorhebung J.O.) ist dann nur eine Erwartung und eigentlich eine Illusion.

Daher ist die Entwicklung der Pädagogik nicht einfach eine, wie DILTHEY sagte, „Anomalie", die auf eine „rückständig" gebliebene Disziplin verweist (ebd., S. 88).

- Nach 1888 entsteht eine Systemreflexion mit ausgebauten Forschungsanteilen, die keine abgegrenzte und geschlossene Disziplin begründet, sondern die plural verfährt.
- Das ist möglich und sinnvoll, weil sehr unterschiedliche Probleme auf sehr differenten Niveaus bearbeitet werden müssen, die nicht mit einheitlichen Kategorien wie „Geist", „Entwicklung" oder „Lernen" gefasst werden können.

Die Erziehungsreflexion *reagiert* auf Fachentwicklungen, wie sich am Behaviorismus ebenso wie an der Kognitionspsychologie zeigen liesse, aber diese Entwicklungen bestimmen nicht die Themen, die immer auf das Berufsfeld odr die grössere Öffentlichkeit bezogenw efden und oft auch von dort stammen. Das gilt auf seine Weise auch für den pädagogischen Idealismus, der nicht philosophische Idee bleibt, sondern auf komplexe und oft irritierend widersprüchliche Weise verwendet wird. Die Ideale müssen im Feld und nicht lediglich im Buch untersucht werden, ohne sich auf die Abgrenzungen akademischer Disziplinen verlassen zu können. HOWARD GARDNERS *Unschooled Mind*, um noch ein Harvard-Beispiel zu zitieren, ist eine reformpädagogische Provokation gewesen, nicht primär ein Beitrag für die Psychologie.[199] Und was an Psychologie verwendet wurde, ist übersetzt für eine fachübergreifende Kommunikation, die auf Probleme des Bildungssystems abzielt.

Das schafft Schwierigkeiten der Identität, weil die Orientierung am Problem und nicht am Fach in einer nach akademischen Disziplinen organisierten Umwelt die Zugehörigkeit offen lässt. Die Nichtzugehörigkeit definiert die notorische Zwischenstellung, in der das Eigene und das Fremde nicht recht unterschieden werden können. Die Beobachtungen und Zuschreibungen durch Dritte sind entsprechend: Erziehungswissenschaftler werden von anderen Disziplinen nur anerkannt, wenn sie *deren* Standards treffen, umgekehrt gilt das nicht. Aber was für die akademische Identität ein Nachteil sein kann, lässt sich auch als Vorteil verstehen, betrachtet man die Gegenstände, die Themenerzeugung, die Nachfrage und die Bearbeitungswahrscheinlichkeit. „Erziehung", „Unterricht" und „Bildung" sind Leitformeln der pädagogischen Reflexion, die sich nicht *an sich* bearbeiten lassen, sondern die in Themen und Probleme übersetzt werden müssen. Die Zugänge können nur vielfältig sein, „Erziehung" verstanden rein mit einer bestimmten Ethik und einer besonderen Psychologie wäre eine Verarmung gewesen, die nur doktrinär hätte enden können.

Offenkundig ist es auch ein Vorteil, wenn die Themen wieder auftauchen und die Probleme zurückkehren. Es gibt kein *experimentum crucis*, mit dem ein für alle mal über die

[199] Die Provokation gehörte korrigiert, weil die Grundthese zu Missverständnissen führte. 1999 erschien „The Disciplined Mind: What All Students Should Know".

Problemlösung entschieden werden könnte. Auf der Abstraktionsstufe von Begriffen wie „Erziehung“ oder „Bildung“ ist das nicht anders möglich. Klassische Fragen wie die, ob die Erziehung dem Leben diene, können immer neu gestellt werden und auch immer neu Reflexion veranlassen. Auch eine Widerlegung der Frage hebt deren Attraktivität nicht auf. Hinzukommt, dass Forschung immer auch auf sich selbst reagiert, also nicht lediglich Fragen bearbeitet, die von Aussen kommen. Forschung heisst Abgrenzung von „früher“ und „später“, anders könnte kein Fortschritt angenommen werden. Und es nicht paradox, dass das wiederum zu einem Forschungsproblem werden kann.

Das verweist auf das Problem, wie Forschung in der Erziehungswissenschaft organisiert wird und was sie unterscheidet. Die Frage der Unterscheidung scheint zunächst wenig relevant zu sein, weil inzwischen alle Disziplinen in den Human- und Bildungswissenschaften sich auf der Linie von quantitativen und qualitativen Methoden eingerichtet haben. Die frühere Abgrenzung der experimentellen von den scholastischen Verfahren oder die Differenz von „empirisch“ und „hermeneutisch“ hat ihren Wert verloren, auch weil DILTHEYS Idee, man könne Wissenschaften danach unterscheiden, ob sie „erklären“ oder „verstehen“, nicht mehr überzeugend ist. Offenkundig mischen sich die Verhältnisse, die scheinbar klaren philosophischen Distinktionen entsprechen nicht dem Forschungsalltag

JOSIAH ROYCE hatte formuliert:

„The teacher ought to be a man of ideals. The end of education is ethical“.

Das *entspricht* dem Selbstverständnis der Pädagogik. Idealisierungen sind ihr Grund und Werte ihre Artikulation, ohne darüber zu befinden, wie häufig oder wie selten sie realisiert werden. Ideale werden vom Idealismus ohne zeitliche oder räumliche Begrenzungen angeboten, sie sind immer da und überall vorhanden, aber daraus folgt nicht, dass sie auch immer und überall realisiert werden. Kein geringerer als ROUSSEAU hat darauf verwiesen, dass die „qualités d’un bon gouverneur“ so hoch angesetzt sind, dass sie nur selten sein können. Und ROUSSEAU fragte sogar: „Ce rare mortel est-il introuvable?“ (O.C. IV/S. 263). Diese Frage aus der ersten Buch des *Emile* wird bekanntlich so beantwortet, dass Rousseau „un élêve imaginaire“ (ebd., S. 264) erfindet, um nicht auf reale Erzieher warten zu müssen. Ein wenig davon findet man in vielen pädagogischen Traktaten, die der Realität ausweichen, um nicht mit der Frage konfrontiert zu werden, wie selten die Ideale der Erziehung sie erreichen.

Davon sind Forschungen zu unterscheiden. Was man „erziehungswissenschaftliche Forschung“ nennen kann, hat drei hauptsächliche Varianten:

1. *Empirie*: Wertfreie Analyse von Wirklichkeiten der Erziehung und Bildung.
2. *Theorie*: Erziehungsphilosophie in praktisch-normativer Absicht.
3. *Geschichte*: Historische Kontextualisierung pädagogischer Aussagen.

Die drei Komponenten sind in der Entwicklung der entsprechenden Forschungsinstitute von Anfang an vorhanden, wenngleich in je unterschiedlicher Gewichtung. Die Kategorien selbst ändern sich im Laufe der Entwicklung, „Geschichte“ ist zu Beginn des 20. Jahrhundert ein anderes Forschungsunternehmen als am Ende, ebenso „Empirie“ und „Theorie“, nicht zuletzt, weil der historische Abstand Selbstkritik möglich macht, ohne dass dadurch die Segmente und ihre Beziehungen anders geworden wären. Das gilt international: Auch da, wo es keine Erziehungswissenschaft im deutschen Sinne gibt, sind die drei disziplinären Komponenten ausgeprägt. Das Problem ist also nicht die *Reduktion* von

verschiedenen Segmenten auf eines, das dann allein bestimmen würde, was „Forschung“ ausmacht, sondern die *Isolation*.

- Geschichte der Erziehung ist fast nie Erziehungsphilosophie,
- die empirische Bildungsforschung hat keinen Kontakt zur historischen Bildungsforschung,
- die Theorie der Erziehung wird selten auf empirischer Basis und in historischer Absicherung diskutiert.

Das ist aus bestimmten Gründen bedauerlich:

- Die Themenbearbeitung ist historisch unkontrolliert,
- frühere gute Lösungen geraten unter dem Druck der aktuellen Erwartungen in Vergessenheit,
- neue Lösungen müssen sehr schnell angeboten werden,
- oft wird nur die Sprache verändert, ohne den perennierenden Lösungskern als solchen zu erkennen, weil Kontinuität nur unter der Hand gegeben ist.

Wer also die heutige Situation zum Beispiel der Entwicklungspsychologie mit der in den dreissiger Jahren vergleicht, wird nicht die Dominanz PIAGETS feststellen, der wohl früh in englischen und deutschen Übersetzungen präsent war, aber Rivalen hatte, die heute vergessen sind, ohne dass klar wäre, ob sich wirklich ein überlegenes Modell durchgesetzt hat. Diese Frage wird nicht bearbeitet, während das Thema „Entwicklung“ ständig Beachtung findet und finden muss, weil der Forschungsgegenstand davon unmittelbar berührt ist. Wie könnte man Aussagen über „Erziehung“ machen, wenn nicht zugleich die Entwicklung des Kindes in Rechnung gestellt wird?

Wir haben eine Form von Erziehungsphilosophie, die genau diese Frage ignoriert, ohne dadurch einen Nachteil zu erleiden. Interessant ist, dass „Erziehungsphilosophie“ so verfährt, unabhängig davon, wo und wie sie akademisch verortet wird. Ihre Absicht ist praktisch-normativ, ohne einfach nur philosophische Systeme anzuwenden. Was zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch selbstverständlich war, nämlich die Aufteilung der pädagogischen Welt in einander feindlich gesinnte philosophische Lager, ist inzwischen einer Orientierung an *Themen* und *Problemen* gewichen, für die *philosophische*, im Unterschied zu empirischen und historischen Antworten gefunden werden sollen. Die Unterscheidung ist sinnvoll, die Isolierung freilich nicht.

Ähnlich gewandelt hat sich auch die historische Forschung. Sie ist nicht mehr kanonbezogene Legitimation, sondern *Kontextualisierung* pädagogischer Aussagen, wobei das Schisma von „Sozial-“ und „Ideengeschichte“ zunehmend an Bedeutung verliert. Kontexte sind Forschungskonstruktionen, keine Dogmen. Es macht also einen Unterschied, ob man PIAGET glaubt, dass ROUSSEAU sein *précurseur* gewesen sei oder diese Behauptung prüft, also fragt, ob sie historisch zutreffend kann und welche Folgen sie gehabt hat. Die empirische Bildungsforschung, schliesslich, hat sich weit von den Begründungsfiguren der experimentellen Pädagogik entfernt, ohne MAX WEBERS Idee der „Wertfreiheit“ grundsätzlich preiszugeben. Mindestens gilt das in dem Sinne, dass die Forschung das System beobachtet und nicht vorher weiss, was ihr Ergebnis ist. Die Forschung ist nicht Teil der Wertungen *im* System, und sie hat gelernt, sich im Blick darauf überraschen zu lassen.[200]

[200] Das heisst natürlich nicht, dass *überhaupt keine* Werte vorhanden sind, denn auch Forschung sich als „Wert“ diskutieren. Das Problem der „Wertfreiheit“ bezieht sich auf die Disziplin der Beurteilung und die Stellung der Bobachtung.

Dabei muss allerdings in Rechnung gestellt, dass Forschung in diesem Sinne nicht den Hauptteil der pädagogischen Reflexion überhaupt ausmacht. Die Nähe zur Praxis oder die wie immer kritische Affinität zum System zwingt dazu, Sprache und Reflexionsstil auch alltagsnah zu halten. Zudem müssen Theorien und Resultate der Forschung übersetzt werden, sie reagieren auf öffentliches Interesse und Nachfrage, das heisst sie können nicht einfach in den Rahmen einer rein disziplinären Kommunikation eingespannt bleiben. Nicht zufällig gibt es in der Erziehungswissenschaft keine langfristigen Datensätze, die Entwicklungen über Generationen beschreiben würden. Die Reflexion reagiert sehr stark auf Aktualität, also oft darauf, dass alte Probleme in neuem Gewand auftreten, ohne die früheren Lösungen zur Hand zu haben. Vielfach stösst die Reflexion auch ab, was sie stört, zumal dann wenn die pädagogischen Aussagen lexikalisiert sind und so kanonischen Status erhalten haben.

Es ist daher erwartbar, dass im Internet Versionen von „progressive education" auftauchen, die von der Forschung bestritten und zu einem guten Teil auch widerlegt sind[201]. Auf der anderen Seite ist erziehungswissenschaftliche Forschung auch nicht einfach zufällig oder gar irrtümlich vorhanden. Sie bezieht sich auf *Systementwicklung*, was sie von theoretischer Physik, Logik oder der Psychologie WILHELM WUNDTS unterscheidet. Genauer: Erziehungswissenschaftliche Forschung muss *funktional* und nicht einfach disziplinär verstanden werden, ohne dass die Unterscheidung von „Grundlagen-" und „angewandter Forschung" sehr hilfreich wäre. Es geht nicht um die Anwendung von Theorien, die woanders erzeugt werden, im Feld, sondern um die Bearbeitung von Feldproblemen mit Forschung, wobei immer mehr im Spiel ist als nur Wissenschaft, nämlich Politik, Entwicklung, Reform und die „vanities of education" (KNELLER 1994), also das, was den gelegentlich nicht so guten Ruf der Pädagogik bestimmt. Forschung muss sich in diesem Feld behaupten.

Für meine Beobachtungen ist auch Genf ein gutes Beispiel, also nicht nur die neuen Universitäten in den Vereinigten Staaten. THEODORE FLOURNOY,[202] einer der Briefpartner von WILLIAM JAMES, wurde 1889 - also genau parallel zu den amerikanischen Entwicklungen - auf einen von der *Facultés des Sciences* geschaffenen Lehrstuhl für *psychologie expérimentale* berufen, 1896 richtete die *Facultés des lettres* einen Lehrstuhl für *pédagogie expérimentale et histoire de pédagogie* ein, auf den der Theologie und Kantianer PAUL DUPROIX berufen wurde. Beide wurden mit neuen Fragestellungen beauftragt, die sich auch auf das Feld der Erziehung richteten.

Die Gründungen waren erfolgreich, wie sich an den Nachfolgen zeigen lässt: Der erste Lehrstuhl ging auf EDOUARD CLAPARÈDE und JEAN PIAGET über, der zweite Lehrstuhl auf ALBERT MALCHE[203] und ROBERT DOTTRENS[204]. Neben dieser akademischen Etablierung

---

[201] Etwa wenn ROUSSEAU, PESTALOZZI und FRÖBEL in einer Reihe als (die einzigen) Quellen der reformpädagogischen Bewegungen gefasst werden (Stichwort „Progressive Education" in der *Concise Columbia Encyclopedia*: http://www.ilt.columbia.edu/academic/digitexts/notes/prog_education.html )

[202] THÉODORE FLOURNOY (1854-1920) war Arzt und studierte bei WILHELM WUNDT in Leipzig Psychologie. 1892 etablierte er in Genf ein Labor für die experimentelle Forschung nach demVorbild von WUNDTS Leipziger Laboratorium. 1915 wurde FLOURNOY Professor für Philosophie. Seine Rezeption des amerikanischen Pragmatismus, der (mit WILLIAM JAMES) als „philosophischer Protestantismus" verstanden wurde (FLOURNOY 1911), war wegbereitend für die Akzeptanz der *progressive education* im (calvinistischen) Genf.

[203] ALBERT MALCHE (1876-1956) wurde 1912 berufen und übte die Professur bis 1951 aus. Er war eine zentrale Figur der Genfer Szene. MALCHE arbeitere vor der Berufung auf die Professur als Erster Sekretär am Genfer *Departement de l'instruction publique* (1907-1912), nachdem er in Neapel, Paris, Santiago de Chile und St. Gallen Lehrerstellen versehen hatte. MALCHE wurde 1927 Mitglied der Regierung und Erziehungsdirektor des Kantons Genf und war von 1931 bis 1951 Mitglied des Schweizer Nationalrates, dem er 19401941 als Präsidnet vorstand. MALCHE

entwickelte sich eine Reformszene mit eminenten Figuren wie PIERRE BOVET oder ADOLPHE FERRIÈRE, die beide Erziehungsphilosophie in praktisch-normativer Absicht betrieben. Der späte FERRIÈRE mag seine kosmischen Neigungen übertrieben haben, aber seine Reflexion entspricht dem Typus, und nur als Ensemble aus Empirie, Theorie und Geschichte war die Genfer Szene erfolgreich. Es ist nicht sehr übertrieben, wenn ALBERT EHM, ein Schüler FERRIÈRES, 1938 die „expansion mondiale" der „éducation nouvelle" konstatierte und darin wesentlich ein Genfer Produkt erkennen konnte.

Mit dem Produkt „éducation nouvelle" ist die Profession, das System und die Oeffentlichkeit bedient worden. Dafür gab es mindestens drei Erfolgsbedingungen:

1. Die „neue Erziehung" ist ein starkes Programm der Innovation, für das überzeugende Theorien zur Verfügung stehen.
2. Die „alte Erziehung" kann als strikter Gegensatz aufgebaut und denunziert werden.
3. Für das neue Programm gibt es öffentliche Resonanz und politischen Rückhalt.

Das war in der Wiener Schulreform nach 1918 nicht anders als in den New Yorker Versuchen einer „kindzentrierten" Schulentwicklung in den zwanziger Jahren. Die erziehungswissenschaftliche Forschung profitierte von dieser Situation, weil sie sich profilieren und Nachfrage bedienen konnte. Daher sind in Reformzentren wie Genf, Wien oder New York die Universitäten beteiligt gewesen und haben sich keineswegs im Sinne der ROYCESCHEN „pedagocial ‚fads'" , also der Schrullen und Marotten, verhalten. Es gab für die praktischen Versuche der Erziehungsreform immer

- *akademische Unterstützung* durch ein Gemengelage aus Empirie, Philosophie und Geschichte,
- umgekehrt den *Legitimationsnachweis* für die Praxiserwartungen an Forschung und Theorie sowie
- eine starke *Forderungskontinuität*, die die Nachfrage sicherte.

In dieser Hinsicht gehören KARL BÜHLER, JOHN DEWEY und JEAN PIAGET durchaus in eine Reihe, obwohl und weil sich bei allen ein Unbehagen an der Rezeption ihrer Theorien im reformpädagogischen Feld feststellen lässt. Das Unbehagen erwächst aus der oft doktrinären Verfassung der *éducation nouvelle* oder der *progressive education*, die mit sehr einfachen Konzepten die grössere Offentlichkeit interessierten und dazu die Abstützung durch akademische Autoritäten benötigten. „Kindzentrierung" ist ein Slogan, der sich um 1920 keineswegs von selbst verstand und der In Verbindung mit grossen Namen durchgesetzt werden musste. Man kann das paradox verstehen, als autoritäre Aufladung einer anti-autoritären Bewegung, die auf eine bestimmte, in der Pädagogik durchaus beliebte Art von Theorietransfer verweist. Ich werde abschliessend fragen, ob das so sein muss oder ob nicht gerade die Aufwertung der Forschung andere Verhältnisse geschaffen hat oder schaffen wird.

---

sorgte für die bildungspolitische Umsetzung der *éducation nouvelle* in Genf ( etwa: MALCHE 1918). Sein Einfluss ist auch daran erkennbar, dass die Regierung Genfs Mitglied bei Gründung des *Bureau International d'Education* Mitglied wurde. MALCHE (1946) ist auch Verfasser einer Biographie PESTALOZZIS.

[204] ROBERT DOTTRENS (1893-1984) war Primarlehrer und erwarb 1921 das Diplom des *Institut Jean-Jacques Rousseau* in Genf. 1931 promovierte er mit einer Thèse an der Université de Genève in Soziologie. Dottrens war von 1928 bis 1952 Direktor der *Ecole expérimentale du Mail* in Genf. Als Schüler von ALBERT MALCHE war er zugleich sein Nachfolger. 1952 wurde er auf den Lehrstuhl berufen, den bis 1963 innehatte. DOTTRENS war Gründungsmitglied des *Bureau International d'Education*. 1928 veröffentlichte er eine Monographie über die Erziehungsreformen in Oesterreich. Die *éducation nouvelle* wurde, wie schon bei FLOURNOY, christlich verstanden (DOTTRENS 1950).

Die Graduierten im Hauptfach *Education* an der University of Edinburgh wurden 1894 über folgende Lektürethemen geprüft:

- JOHN LOCKES *Some Thoughts Concerning Education* (die Teile, die über Moralerziehung handeln),
- LOCKES *Essay Concerning Human Understanding*,
- COMENIUS *Didactica Magna* (in englischer Übersetzung),
- JOHN MILTONS Traktat *On Education* sowie
- QUINTILIANS *Institutionis oratoriae* (die ersten beiden Bücher, in englischer Uebersetzung)
  (LAURIE 1894, S. 61).

Die Auswahl erklärt sich nicht nur mit den Vorlieben des Professors.[205] Die historischen Autoren wurden als Vorbilder für die Gegenwart verstanden, die Erziehung und Bildung auf *klassische* und so auf *nachzuahmende* Weise formuliert hätten. Das schafft Probleme, weil die Ausbildung auf öffentlichen Bedarf antworteten soll und so mit praktischen Erwartungen verbunden wird. Im 19. Jahrhundert war für England und Schottland das Reformgesetz von 1832 massgebend, das die Entwicklung der öffentlichen Bildung vorsah, auf die kaum die *Didactica Magna* und die Vorbildlichkeit von COMENIUS eine Antwort sein konnte.

Das wird früh erkannt, nirgends entstanden Forschungsinstitute, die *einzig* auf eine normative Geschichte der Pädagogik eingestellt waren, eine Ausrichtung, die im übrigen nicht viel Anlass für Forschung bot. Aber Kanon war immer zuwenig, weil das professionelle Feld und die grössere Oeffentlichkeit dringliche Anliegen stellten, auf die plausible und nicht einfach dogmatische Antworten gefunden werden mussten. Es ist daher kein Zufall, dass einer der dezidiertesten Vertreter einer normativen Historiographie in Deutschland, HERMAN NOHL, sich unmittelbar nach seiner Berufung 1920 an die Universität Göttingen Fragen der Sozialpädagogik zuwandte, also praktischen Problemen, für die steigende Nachfrage und so Profilierungsbedarf bestand. Ebenso wenig ist es ein Zufall, dass einer der Begründer der statistischen Psychologie und der eigentlicher Entwickler der Intelligenztests, EDWARD THORNDIKE in New York,[206] zu einer Hauptfigur der amerikanischen Lehrerbildung wurde.

Die Richtung der Rezeption ist *praktisch*, in dem Sinne, dass auf Nachfrage reagiert werden muss. Es handelt sich in aller Regel nicht um Auftragsforschung, wohl aber um Systembeobachtung, die ihren Gegenstand nicht selbst konstruiert, sondern die auf Vorgaben antworten muss. Oeffentliches Interesse kann nicht beliebig lange ignoriert werden, die Systemprobleme sind immer vorrangig und Forschung erreicht nie einen abschliessenden Zustand. Oft werden kurzfristige und hektische Themenkarrieren in Gang gesetzt, die Defizite voraussetzen, bei denen nicht genau feststeht, ob es sie gibt oder nicht.

---

[205] LAURIES Lehrbuch „Language and Lingistic Method in the School“ musste natürlich auch gelesen werden. Daneben waren verlangt die historischen Lehrbücher von GABRIEL COMPAYRÉ („History of Pedagogy“, transl. by W.H.PAYNE) und ROBERT HEBERT QUICK („Essays on Educational Reformers“, revidierte Ausgabe 1890) (LAURIE 1894, S. 61).

[206] EDWARD LEE THORNDIKE (1874-1949) wurde 1899, nach Studien an der Weslyean und der Harvard University, an das *Teachers College* der Columbia University berufen. Er wurde 1904 Professor und lehrte bis 1940. Sein „law of effect“ – die Annahme, dass Verhalten durch Versuch und Irrtum gelernt und umso mehr wiederholt wird, je mehr die Konsequenzen befriedigend sind – hat massgablich die Unterrichtsheorie der amerikanischen Lehrerbildung beeinflusst.

Besonders wirksam sind Alarmierungen, die entweder das System überfordern oder es bedrohen. Entlastung durch Forschung ist dann ebenso gefragt wie Entwarnung durch Legitimation, man denke an die kurze und heftige *Deschooling Society*-Debatte, an die etwas langlebigere Anti-Pädagogik oder an LEWIS PERELMANS immer noch wirksamen Slogan *School's Out*. Hier erzeugt Horror Interesse, ohne dass sich die Diskussionlage dadurch veränden würde. Provokationen dieser Art führen dazu, dass sich die Diskussion im Kreise dreht, und das entspricht in gewisser Hinsicht dem historischen Befund, dass Systeme der Erziehung und Bildung grundlegende Probleme nicht lösen, sondern immer nur neu thematisieren können.

Gegenüber diesen kurzfristigen Alarmierungen, die nach Ende ihrer Karriere auf die nächste Konjunktur warten können, fällt es offenbar schwer, Forschung zur *Systemsteuerung* einzusetzen. Das gilt vor allem dann, wenn die Daten die Annahmen und Erwartungen im System *nicht* bestätigen. Andererseits ist die öffentliche und so die bildungspolitische Unterstützung auch nicht mehr fraglos gegeben. Das Bildungssystem kann nicht mehr die eigene Jugendlichkeit voraussetzen, also mit einer hohen Fehlertoleranz rechnen, die einfach auf weitere Entwicklung setzt. Die Fragen, was mehr ein Jahrhundert Schulreformen gebracht haben und ob es sinnvoll, auf diesem Weg weiterzumachen, sind unüberhörbar, und sie haben dazu geführt, für die Systemkontrolle verstärkt auf *empirische Bildungsforschung* setzen, die mit dem magischen Stichwort „Evaluation" eine geradezu unwiderstehliche Karriere gemacht hat, interessanterweise ohne darauf zu achten, ob es Vorgängererfahrung gab und ob diese einzig positiv waren[207].

Das verschiebt klar die Forschungsgewichte, die Nachfrage nach Philosophie und Geschichte der Erziehung ist deutlich abgeschwächt, auch weil beide Bereiche so entwickelt wurden, dass sie für einfache Legitimationen nicht mehr in Frage kommen. Man kann sich nicht

- auf „Pestalozzi" berufen,
- die Formel „Kopf, Herz und Hand" zitieren,
- sie auf den positiven Erziehungswert „Ganzheit" beziehen,
- damit ein Defizit erzeugen
- und dann die Reformpädagogik als Ausgleich bemühen.

Mindestens ist das nicht mehr mit Forschung abzusichern, was HERMANN NOHL etwa noch ganz fraglos konnte.[208] PESTALOZZI, die historische Figur, ist von der Rezeptionslegende „Pestalozzi" zu unterscheiden, „Kopf, Herz und Hand" muss vor dem Hintergrund der christlichen Trinität verstanden werden und ist keine Vorwegnahme der Persönlichkeitspsychologie, „Ganzheit" ist kein Defizit, sondern ein Slogan, und die Reformpädagogik kein Rettungsanker für Bildungssysteme. Das aber war ihre Funktion. Wenn die Funktion nicht besetzt wird, schwächt sich die Nachfrage ab oder verlagert sich das Interesse in die Richtung anderer Angebote. „Ganzheit" wird dann einfach von der humanistischen Psychologie übernommen.

Andererseits ist es eigentümlicher Test der Forschung, öffentliche Akzeptanz auch dann zu finden, wenn *kein* oder nur *schwacher* Bedarf besteht. Gegenüber der Situation vor hundert Jahren hat sich die erziehungswisenschaftliche Forschung soweit entwickelt, dass sie

---

[207] Amerikanische Erfahrungen mit Schulevaluationen reichen auf die zwanziger Jahre zurück, und sie waren keineswegs nur postiv, auch weil oft empirische Daten einzig zur Legitimation verwendet, also eigentlich nicht beachtet wurden (OELKERS 2000a).

[208] Das ist das Thema der im Entstehen begriffenen Zürcher Dissertation von DAMIAN MILLER, auf die ich an dieser Stelle nur verweisen kann.

nicht mehr lediglich die „neue Erziehung“ sanktioniert und so auf automatische Zustimmung oder Ablehnung rechnen kann. Die Lager der Reformpädagogik waren in dieser Hinsicht ein Vorteil, weil die Zugehörigkeit die Rezeption erleichterte. Bedarf für *Kritik* gibt es ein den Lagern naturgemäss kaum, während die erziehungswissenschaftliche Forschung auch nicht einfach von ihren Ausgangsbedingungen verabschieden kann. Sie bedient nach wie vor

- öffentliche Interessen,
- Probleme der Erziehungssysteme,
- Bildungspolitik und Bildungsverwaltung,
- Krisen und Defizite der gesellschaftlichen Erfahrung,
- Hoffnungsprogramme.

Das ist, nochmals, *kein* Nachteil, weil Legitimation unmittelbar gegeben ist, die Probleme, Krisen und Defizite nicht abgewiesen werden können und andere Spezialisierung entweder nicht vorhanden ist oder nicht nachgefragt wird. Man kann das den Theorieberührungen zeigen, die sich *nicht* durchgesetzt haben. THÉODORE FLOURNOY war, was wenig bekannt ist, ein Pionier der Psychoanalyse in der französischen Welt (CIFALI 1983). PIAGETS erster Kontakt mit FREUDS Lehre ging auf einen Vortrag von FLOURNOY im Jahre 1916 zurück.[209] Die Psychoanalyse war in den zwanziger Jahren eine zentrale Einflussgrösse der internationalen Reformpädagogik, und dies auf scheinbar unwiderstehliche Weise, ohne dass FREUDS Warnungen vor der Laienanalyse sonderlich Eindruck gemacht hätten. Wenn trotz der engen Verknüpfung mit der „neuen Erziehung“ die Lehren FREUDS sich nicht durchgesetzt haben, dann aufgrund der *systemischen* Differenz. Erziehung ist nicht Therapie und das Unbewusste ist kein Königsweg zum Verstehen des Kindes. Themen dieser Art sind *pädagogisch* spezialisiert. Es ist daher kein Zufall, dass PIAGET heute die internationale Pädagogik dominiert und nicht FREUD.

Wenn man ROYCE‘ Frage heute stellt, ob es eine Erziehungswissenschaft gibt und geben muss, wenn doch Psychologie und Ethik zur Verfügung stehen, und dies in weit elaborierterer Form als 1891, dann gibt es drei Antworten:

1. „Erziehungswissenschaft“ ist kein geschlossenes Fach, sondern ein multiples Ensemble mit drei Kernen, Empirie, Geschichte und Theorie.
2. Das Ensemble „sciences de l’éducation“ bearbeitet pädagogische Themen für praktische Problemlösungen in spezialisierter Weise.
3. Die Identität ergibt sich aus der Kontinuität der Fragen und so der Themen, nicht aus der exklusiven Methode oder dem einzigartigen Kanon.

Mit dieser Struktur muss umgehen lernen, wer sich in den *sciences de l’éducation* bewegen will. Disziplin, Profession, System und Oeffentlichkeit sind keine getrennten Grössen, die Disziplin unterscheidet sich durch öffentliche Plazierung und Beachtung, was zugleich eine Stärke und eine Schwäche ist. Die ständige Nachfrage behindert oft die Forschung, die aber nur deswegen möglich ist, weil die Nachfrage besteht. Das ist in geschlossenen Fächern wie Philosophie, Geschichte oder Psychologie anders, die sich zunächst und grundlegend auf sich beziehen, aber dann Nachfrage auch selbst erzeugen müssen. Probleme der Erziehung und Bildung sind immer gleichbedeutend *mit* Nachfrage. Darauf reagiert eine spezialisierte Forschung, die sich an die üblichen Regeln hält, ohne die üblichen Disziplingrenzen beachten zu können.

---

[209] *Religion et psychoanalyse* (die Notizen dieses Vortrages sind veröffentlicht in FLOURNOY 1984). Es handelte sich um einen Vortrag in Sainte-Croix anlässlich des Jahrestreffens der Christlichen Studentenvereinigung der Schweiz (VIDAL 1994, S. 206f.).

Das gilt auch für die deutsche „Erziehungswissenschaft“, die keine Einheit ist, sondern das Ensemble in sich reproduziert. „Schulpädagogik“ also ist nicht einfach eine Teildisziplin, sondern gewichtetes Verhältnis zwischen normativ-praktischen Postulaten, empirischen Aussagen und historischen Befunden. Unterscheidbar ist die *Gewichtung*, nicht die *Struktur*, die sich überall findet, wo „Erziehung“, „Bildung“ und deren Assoziationsfelder thematisiert werden, wenngleich die „Allgemeine Pädagogik“ mit einem ersichtlich höheren Anteil von Erziehungsphilosophie als von Empirie auskommt, was im übrigen dringlich geändert werden sollte. Es reicht nicht mehr aus, Fragen allgemeiner Natur, also solche, die sich nicht auf bestimmte Institutionen oder Situationen beziehen lassen, unter Hinweis auf grosse Namen und unter Absehung empirischer und historischer Studien zu beantworten. Nur weil KANT etwas gesagt hat, muss es nicht richtig sein, und die Argumente des Idealismus, so respektabel sie sein mögen, sind zu prüfen und nicht einfach zu übernehmen. Das fällt einer immer noch sehr nah an Glaubensüberzeugungen gebauten Disziplin nicht leicht. Der Reflex ist pädagogisch, über Erziehung muss erzogen werden, so dass MARIA MONTESSORI nicht zufällig weit mehr Anhänger als Kritiker hat.

Entmythologisierung wird nur mit Forschung möglich. In diesem Sinne bezieht sich auch die Erziehungswissenschaft auf sich selbst, sie kann durch Abstände vergleichen und durch neue Einsichten relativieren. Das verlangt die Unterscheidung von *Forschung* und *Nicht-Forschung*, was wesentlich leichter ist, als die „richtigen“ von den „falschen“ Wissenschaften zu unterscheiden. Nicht alles, was im Feld der Erziehung geschieht, ist Forschung oder sollte es sein. Es gibt viele Systemprobleme, auf die Forschung gar nicht reagieren kann, weil sie viel zu komplex sind oder praktische Entwicklungsarbeit verlangen, die sich nicht auf Beobachtung zurückziehen kann. Forschung aber ist distanzierte Beobachtung, die nicht zugleich loyal sein kann. Auch diese Differenz fällt der Erziehungswissenschaft schwer, aber sie ist die einzige Möglichkeit, die Regeln der Kunst vorausgesetzt, Forschung abzugrenzen und zugleich in einer systemischen Funktion zu halten.

Nur so kann die Wiederkehr und wenn nicht die Wiederkehr, dann der Einfluss der falschen und der schlechten Fragen vermieden werden:

1. Dient die Erziehung dem Leben?
2. Ist Unterrichten eine Kunst und also keine Wissenschaft?
3. Kommt es auf den Lehrer und seine Idealität an?
4. Sind Kinder unsere Zukunft?
5. Ist die „Pädagogik“ von der „Erziehungswissenschaft“ unterschieden?[210]
6. Dient die Theorie der Praxis?

Das sind *keine* beunruhigenden Fragen oder wenigstens keine Fragen, auf die mit *Forschung* reagiert werden kann, ausgenommen, dass die Geschichte dieser Fragen eine erstaunliche Kontinuität, ich könnte auch sagen, eine erstaunliche Lernunfähigkeit, zu Tage fördern würde, die ihrerseits erklärt werden muss. ROYCE‘ Kritik hat sich nicht durchgesetzt, *weil* sie einige dieser Fragen voraussetzte. Das ist immer noch üblich, aber wie schon 1891 immer noch nicht sehr hilfreich. Auf der anderen Seite muss die Erziehungswissenschaft zeigen, dass sie mehr kann als nur ständig Reformerwartungen aufzubauen, ohne dafür verantwortlich gemacht zu werden.

[210] Dies als *dauerhafte* Frage ohne Antwort.

Wenn ich esoterisch enden darf: Dafür stehen die Zeichen günstig. Die empirische Forschung hat ihre Funktion im Feld gefunden, die künftige Entwicklung der Bildungssysteme verlangt eine sehr weitgehende Steigerung des Forschungsaufkommens und neue Wege der Verwendung der Daten zur Systemsteuerung. Die Philosophie der Erziehung ist nicht einfach mehr Legitimation mit grossen Figuren, sondern Auseinandersetzung mit öffentlichen Problemen. Und die Geschichte der Pädagogik hat sich von der Idee verabschiedet, ihr Kanon könnte jene Werte der Erziehung und Bildung bereitstellen, die sich in der Gegenwart nicht finden. In diesem Sinne ist die Geschichte der Pädagogik zu einem offenen Problem geworden. Insgesamt ist das etwas zu optimistisch und sicherlich eine Generalisierung *pro domo*, aber andererseits auch keine schlechte Bilanz. ROYCE' (1891, S. 130) Prognose, wonach die Propheten das Fach bestimmen, hat sich wenigstens als unwahr herausgestellt.

## 3. Theoriewandel im 19. Jahrhundert

Bis Mitte des 19. Jahrhunderts gab es keine genaue Vorstellung der Entwicklung des Lebens. „Leben“ und „Natur“ waren zwei verschiedene Grössen, die Bewegung des Lebens wurde oft durch die Bewegung der Seele erklärt, seit der Antike gibt es zwar die Vorstellung einer sich entwickelnden Natur, aber das war gedacht als Prinzip und nicht als Beschreibung von Wandel. Das antike Prinzip lautete:

- Natura non facit saltus -
- Die Natur macht keine Sprünge.

„Entwicklung“ wurde verstanden als geordnetes und sichtbares Nacheinander, so wie man das Wachstum der Tiere oder des Menschen beobachten und nach Phasen unterscheiden kann. Der Satz der Kontinuität geht auf ARISTOTELES zurück und war eine fraglose Annahme bis hinein ins 19. Jahrhundert. Der deutsche Philosoph GOTTFRIED WILHELM LEIBNIZ[211] formulierte 1705:

> „Nichts geschieht auf einen Schlag; und es ist einer meiner grössten und bewährtesten Grundsätze, *dass die Natur niemals Sprünge macht*. Das nannte ich *das Gesetz der Kontinuität*“ (LEIBNIZ 1961, S. XXIX).[212]

Der Nutzen dieses Gesetzes[213] für die Physik sehr „sehr bedeutend.“ Das Gesetz der Kontinuität enthält in sich,

> „dass man stets durch einen mittleren Zustand hindurch vom Kleinen und Grossen und umgekehrt fortschreitet, sowohl dem Grade wie den Teilen nach; dass niemals eine Bewegung unmittelbar aus der Ruhe entsteht, noch in sie zurückgeht, ausser durch eine kleinere Bewegung hindurch, wie man auch niemals eine Strecke oder Länge völlig durchlaufen kann, ohne zuvor eine kleinere Strecke zurückgelegt zu haben“ (ebd.).

Kein Körper, der sich bewegt, kann „in einem Augenblicke eine der vorangegangenen entgegengesetzte Bewegung annehmen“ (ebd.). Das kontinuierliche Nacheinander bestimmt die Wachstumsvorstellungen bis heute. So wird die Kindheit in Phasen eingeteilt oder das Leben in Alter. Die Jugend kann unmöglich vor der Kindheit erwartet werden, und ein Greis ist nie ein Mann „im mittleren Alter.“ Bezogen werden diese Vorstellungen auf *einzelne* Einheiten, die sich entwickeln, getrieben von lebendigen Kräften oder vorherbestimmt durch natürliche Anlagen. Das sind jedoch keine sehr klaren Vorstellungen.

---

[211] GOTTFRIED WILHELM LEIBNIZ ( 1646-1716) promovierte in Rechtwissenschaft und war nach seinem Studium als Diplomat tätig. 1676 wurde er Hofrat und Hofbibliothekar in Hannover. 1700 wurde LEIBNIZ der erste Präsident der Preussischen Akademie der Wissenschaften.

[212] Das Zutat stammt aus dem Vorwort der *Neuen Abhandlungen über den menschlichen Verstand* (1704). Es handelt sich um eine Streitschrift gegen JOHN LOCKE und die Theorie des Sensualismus, wonach es keine angeborenen Ideen gibt.

[213] Zuerst formuliert von LEIBNIZ in den *Nouvelles de la République des Lettres*, die seit 1684 von PIERRE BAYLE (1647-1796) herausgegeben wurden.

- „Anlagen“ müssen in sich bereits enthalten, was sich erst später entwickeln soll,
- und „Kräfte“ müssen irgendwie stärker werden und doch bereits im Anfangsstadium die Entwicklung treiben können.

Eine Behelfsvorstellung war die Theorie des „organischen“ Lebens. Nur Organismen „leben“, also nicht Steine und Sand. Entwicklung ist nur vital möglich, aber die Lebenskraft (vis vitalis) hinter der Entwicklung, an die der *Vitalismus* glaubte, hat sich nicht auffinden lassen. Es gab dafür nie einen Beweis, sondern nur die Antwort auf eine Verlegenheit, die sich aus der Beobachtung ergibt, dass organisches Leben nicht den Gesetzen der Mechanik folgt. Aber deswegen muss es keine „Lebenskraft,“ die nur postuliert werden konnte, weil Wachstum von der physikalischen Bewegung unterschieden werden sollte.

Eine ganz andere Entwicklung wurde bahnbrechend. Im 19. Jahrhundert verschob sich die Optik der Biologie, und zwar mit einem einfachen, aber weit reichenden Schritt. „Leben“ und „Entwicklung“ wurden nicht mehr auf einzelne Organismen bezogen, sondern auf Arten. Damit wurden drei neue Beobachtungs- und Beschreibungsdimensionen gewonnen,

- die biologische Zeit,
- die Entwicklung der Gattungen
- und die Selektion durch Anpassung.

Dafür steht DARWINS Evolutionstheorie. Sie sieht Wandel in langen Zeiträumen vor, die der menschliche Vorstellungskraft fremd sind. Die Theorie geht von langsamen, aber nicht von kontinuierlichen Prozessen aus, die Natur kann viele Sprünge machen, nur sieht man sie nicht, sondern kann sie nur rekonstruieren. Das ist dann möglich, wenn man die Evolution der Arten und nicht einfach das Wachstum einzelner Exemplare untersucht. „Arten“ hatte bereits die Biologie des 18. Jahrhunderts beschrieben, aber auf botanische Weise, also klassifikatorisch und katalogförmig. Die Frage, wie sich die Arten *entwickeln*, kam erst im 19. Jahrhundert auf. DARWIN war nicht der erste und auch nicht der einzige, der sich mit dieser Frage beschäftigte, aber er war der erste, der eine überzeugende Antwort fand.

- Die Entwicklung der Arten kann beschrieben werden als Anpassung an je neue Situationen.
- Die Höherentwicklung ergibt sich aus der Nutzung bestimmter Chancen, die an gegebene Umwelten gebunden sind.

Damit wird das Verhältnis von Organismus, Art und Umwelt grundlegend für die Theorie des Lebens, eingeschlossen das menschliche Leben. Die Theorie verlangt weder einen Schöpfergott noch eine Schöpfung, und sie führt eine fundamental neue Zeitvorstellung ein, die der unvorstellbar langsamen Evolution, die sich erst in den höheren Arten beschleunigen kann, jedoch nie das Tempo der historischen Zeit erreicht. Weil Leben immer viel langsamer ist als Geschichte, kann es Geschichte überhaupt geben.

DARWIN verfasste eine biologische Theorie, die aber sofort auf alle anderen Disziplinen ausstrahlte. Die Evolutionstheorie löste Diskussionen aus, die bis heute nicht abgeschlossen sind, obwohl - oder weil - die Hypothese der allmählichen und aber unausweichlichen Entwicklung der Arten zu den am besten überprüften Annahmen der Naturwissenschaft zählt. Der Grund für den Streit liegt in der Anlage als Kontingenztheorie. Leben steuert sich selbst und hat keinen Autor. Arten müssen lernen, sich neuen Situationen anzupassen oder sind in ihrer Existenz bedroht. Wer in neuen Situationen überlebt, kann

Chancen nutzen, die eigene Konstitution zu verbessern, aber diese Chancen gibt niemand vor, sondern sie werden durch Versuch und Irrtum herausgefunden oder verpasst, immer vorausgesetzt, dass in vielen Generationen *kein* Wandel geschieht. Vererbung wäre so ganz allmähliche Habitualisierung, eine These, die auf JEAN-BAPTISTE DE LAMARCK[214] zurück geht und die DARWIN übernimmt.

LAMARCK war ursprünglich, wie ROUSSEAU, Botaniker. Beide nahmen an, dass Arten unveränderlich sind, die wissenschaftliche Aufgabe besteht nur darin, sie zu klassifizieren, nicht ihren Wandel aufzuzeigen. Lamarck befasste sich auf mit Erdgeschichte. 1802 veröffentlichte er eine Schrift mit dem Titel *Hydrogéologie*, die davon ausging, dass die Kontinente aus dem globalen Urmeer entstanden seien, nämlich durch Ablagerungen organischer Sedimente. Diese Annahme war falsch, bemerkenswert aber war die Ausdehnung der Zeitvorstellung. LAMARCKS Zeitgenossen dachten auch die Entwicklung der Natur in historischer Zeit, als in wenigen Jahrtausenden. Lamarck führte die Vorstellung der unendlich langsamen und scheinbar zeitlosen Entwicklung ein. Für die Evolution der Natur ist menschliche Zeit ohne Bedeutung, weil sie Zeit immer zur Verfügung hat. Die Entwicklung verbraucht keine Zeit, sondern hat sie, eine Idee, die schon ROUSSEAU im *Emile* vertreten hatte, wenngleich nicht bezogen auf die Erdgeschichte.

LAMARCK untersuchte fossile Weichtiere und kam zu dem Schluss, dass Arten veränderlich seien, wenn man nur genügend grosse Entwicklungszeiträume in Rechnung stellt. Die Formen des Lebens müssen sich von einfachen zu komplexeren Stufen entwickelt haben, angetrieben durch den Gebrauch oder Nichtgebrauch der Organe. Merkmale, die Lebewesen nicht gebrauchen, werden zurückgebildet und gehen verloren. Benötigte Merkmale werden habitualisiert und vererbt. Damit ist auch gesagt, dass neue Formen entstehen können, nur ganz langsam und nie auf einmal. Diese Theorie veröffentlichte LAMARCK 1809 in seiner *Philosophie Zoologique*, die eine wesentlich Anregung für DARWINS Lehre darstellte, jedoch nie die Beachtung fand wie DARWINS Entstehung der Arten.

LAMARCK starb 1829 zurückgezogen und isoliert. Nach Entdeckung der Erbgesetze hielt die Fachwelt ihn für überholt und vertraute eher auf seine Konkurrenten, zu denen etwa GEORGE CUVIER[215] zählte, der grössere Veränderungen der Arten auf Katastrophen und nicht auf einen allmählichen Formwandel durch Anpassung zurückführte. Diese Theorie hält sich bis heute, etwa im Blick auf das plötzliche Aussterben der Dinosaurier. Der hauptsächliche Einwand gegen LAMARCK aber richtete sich gegen seine Annahme, es gäbe in der Entwicklung der Arten einen Trieb zur Vervollkommnung. Damit wäre die Anpassung nicht zufallsgesteuert, sondern gelenkt. Dem widersprach DARWIN, der jede Form von Teleologie ablehnte. Die Entwicklung des Lebens geschieht zufällig und benötigt keine Steuerungsgrösse hinter der Erfahrung. DARWIN wusste, was das für die Theologie bedeutete.

Die Theorie der kontingenten Entwicklung der Arten bis zum Menschen erklärt bestimmte Phänomene nicht, etwa wie Intelligenz entsteht oder wie die Chancen genutzt werden können, wenn das die Abschätzung des Vorteils in irgendeiner Form verlangt. Unabhängig davon: DARWINS Lehre hat einen Theoriewandel bewirkt, der in der Geschichte

---

[214] JEAN BAPTISTE PIERRE ANTOINE DE MONET, CHEVALIERDE LAMARCK (1744-1829) studierte Medizin und Botanik. 1778 veröffentliche *Flore française*, eine mehrbändige Klassifikation der Flora in Frankreich, zu der ihn der alte ROUSSEAU ermutigt hatte. LAMARCK wurde daraufhin in die Akademie der Wissenschaften aufgenommen und am Jardin de Roi in Paris tätig. 1793 wurde er Professor am Jardin des Plantes, eine Position, die er bis 1818 inne hatte.

[215] GEORGES LÉOPOLD CHRÉTIEN FRÉDÉRIC DAGOBERT, BARON DE CUVIER (1769-1832) war Paläoontologe und lehrte ab 1795 am Museum national d'histoire naturelle in Paris.

der Wissenschaften ausgesprochen selten ist. Es ist tatsächlich ein Paradigmawechsel, eine Veränderung der grundlegenden Sichtweisen.

- Grundlegend ist die Entwicklung des Lebens, es gibt nur *eine* Evolution.
- Frühere Dualismen vor allem der Philosophie wie die Unterscheidung zwischen „Natur“ und „Geist“ entfallen.
- Damit entfallen auch alle Zweiweltentheorien; zwischen Geburt und Tod kennt das Leben nur eine Welt, die der Erfahrung.

In diesem Sinne lässt sich sagen, dass die Evolutionstheorie im 19. Jahrhundert einen weit reichenden Theoriewandel ausgelöst hat. Dieser Wandel lässt sich in ein Verhältnis setzen zur Entwicklung der Gesellschaft in diesem Jahrhundert. Für beide Modernisierungen, die der Theorie und dies ihres soziokulturellen Umfeldes, kann gesagt werden, dass sie zu keinem Zeitpunkt *vorher* möglich gewesen wären. Es müssen bestimmte soziale, ökonomische und politische Konstellationen gegeben sein, damit ein weit reichender Wandel stattfinden kann. Damit sage ich nicht, dass das eine das andere bewirkt hat, sondern nur, dass beides parallel stattgefunden hat und nicht wieder zurückgenommen werden kann.

- Grundlegend für das 19. Jahrhundert sind Erfahrungen der Mobilisierung, der Intensivierung und der Verdichtung.
- Der Aufbau der Industriegesellschaft verlangte schnelle Produktionsformen, eine Revolutionierung des Verkehrs sowie mit der Entwicklung der Grossstädte einen grundlegenden Wandel der Siedlungsformen.
- Dieser Modernisierung der Gesellschaft folgte die Modernisierung der Bildung, auch deren Entwicklung wäre hundert Jahre zuvor nicht möglich gewesen.

Verlassen wir eine Augenblick die Theoriegeschichte und schauen auf den Wandel der gesellschaftlichen Bildung, die von LAMARCK oder DARWIN angestossen wurde, sondern auf die rasche Veränderung der Gesellschaft reagiert hat. Die dabei massgeblichen Theorien sind überwiegend schulpädagogischer Art und beziehen sich erst am Ende des 19. Jahrhunderts wieder auf „ Natur.“ Was ich zeigen will, ist, dass dabei auf ROUSSEAU zurückgegriffen wird und nicht auf die neuen Theorien des Lebens, ausgenommen im amerikanischem Pragmatismus.

Doch zunächst zum pädagogischen Wandel, der sich so beschreiben lässt: Aus der überwiegend konfessionell organisierten Elementarbildung des 18. entwickelte sich im 19. Jahrhundert die staatliche Volksschule, die zum Rückgrat des Schulsystems wurde. Vergleichbare Entwicklungen gab es in Europa überall dort, wo starke Nationalstaaten entstanden, die Interesse an säkularer Allgemeinbildung entwickelten. Das Engagement des Staates war verbunden mit steigenden Investitionen im Elementarbereich, die zu einer beschleunigten Systementwicklung führten. Dabei sind je nach der Entwicklung von Politik und Ökonomie erhebliche Unterschiede in Rechnung zu stellen.

- Frankreich etwa modernisierte das Bildungssystem bis 1840 in knapp dreissig Jahren,
- Italien war noch am Ende des 19. Jahrhunderts geprägt von der katholischen Elementarbildung.
- In der Schweiz entwickelten die liberalen Kantone nach 1830 die öffentliche, laiisch organisierte Volksschule, während die katholischen Kantone der

Innerschweiz die Trennung zwischen Staat und Kirche im ganzen 19. Jahrhundert nur formal nachvollzogen (ANNEN 2005).
- Aber letztlich setzte sich auch hier die staatliche Form durch.

Die moderne Volksschule hat keinen namentlichen Begründer, ihre Struktur und Organisation hat niemand persönlich gestiftet, gleichwohl konnte das rückständige System nachhaltig modernisiert werden. Die zunächst sehr fragile Struktur war am Ende des 19. Jahrhunderts stabil, die knappen Budgets wurden ausgebaut und die Ausstattung massiv verbessert. Zudem fand die Volksschule zunehmend Rückhalt in der Bevölkerung, die Lehrkräfte entwickelten Selbstbewusstsein als Fachpersonal und die Anwendung einheitlicher Methoden wurde zum Merkmal der Profession.

Grundlegend war der Aufbau der Volksschulfächer, der durch Lehrmittel und Lehreranweisungen gesteuert wurde. Einhergehend mit dem Aufbau einer seminaristischen Lehrerbildung, die den Berufszugang definierte, konnten die Lehrmittel systematisch verbessert, also höhere Ansprüche an besser vorgebildete Lehrkräfte gestellt werden. Damit verband sich eine zunehmende Monopolstellung: Mit dem Ausgang des Kulturkampfes übernahm der Staat die Bildungsversorgung, die konfessionelle Schulaufsicht entfiel und für private Anbieter blieben nur noch Nischen übrig. Daran hat sich bis heute grundlegend nichts geändert. Alle Modernisierungen des 19. Jahrhunderts wirken nach und bilden weiterhin die Grundlage des Schulsystems.

Es ist nicht die Grösse des Systems allein, die für die gesellschaftliche Durchsetzung verantwortlich war, auch nicht das Engagement des Staates oder die interne Modernisierung, sondern zugleich die reflexive Beteiligung sehr unterschiedlicher Gruppierungen, die sämtlich den Themen der Schule, dabei zunehmend den Themen der *Volksschule*, nicht ausweichen konnten.[216] Das System war, gemessen an den Kriterien der Verwaltung und so des Staates, sehr erfolgreich, aber das beruhigte die Reflexion nicht etwa. Mit dem Erfolg, etwa der Alphabetisierung (BLOCK 1994), stiegen die Erwartungen, mit den Erwartungen aber auch die Chancen einer Kritik, die sich nicht mehr grundsätzlich wohlwollend verhielt. Diese Kritik erhielt *mit* dem Ausbau der Schule öffentliche Resonanz, der sichtbare Erfolg legte nahe, dass mehr und anderes möglich war.

Die Schulentwicklung des 19. Jahrhunderts ist elementarer Teil der gesellschaftlichen Modernisierung, die aus der Industrialisierung erwachsen ist. Ausgehend vom Kern der Industrieproduktion verliefen verschiedene Prozesse nahezu parallel und führten zu einer zuvor unbekannten Beschleunigung der Entwicklung insgesamt.

- Urbanisierung ging einher mit der kompletten Neugestaltung des Verkehrssystems, der Rationalisierung der Verwaltung und dem Aufbau flächendeckender medizinischer Versorgung bei gleichzeitiger spektakulärer Entwicklung der Medizin selbst.
- Daneben entstanden kapitalintensive Formen des Wirtschaftens mit hohen Risiken, die komplexe soziale Sicherungssysteme erforderten.

---

[216] Das zeigt die Entwicklung der pädagogischen Presse bis 1914 (BUCHHEIT 1939). Von 1871 bis 1914 existierten im deutschen Sprachraum mehr als 1000 pädagogische Zeitschriften, die sämtliche Spezialisierungen des Systems bedienen und dies fast immer mehrfach. Es gab allein vier *täglich* erscheinende politisch-pädagogische Zeitungen (ebd., S. 45), 1914 waren 447 Titel am Markt (ebd., S. 2), die sich in alle möglichen Segmente hin aufteilten.

- Telegraph und Massenpresse sorgten für neue Formen der Kommunikation, zu denen auch die Entwicklung der Produktwerbung zählt.
- Schliesslich entstand eine neuartige Energieversorgung, die unabhängig wurde von häuslicher Vorratshaltung.

Gesteuert wurden diese Prozesse durch wissenschaftsbasierte Technologien, die mit zunehmender Abhängigkeit der Gesellschaft von der Wissensproduktion verbunden waren. Das Bildungssystem war zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Basis für die Versorgung der Gesellschaft mit disziplinierter Arbeitskraft, Wissen und ausgebildeter Intelligenz, ohne dabei Egalitätspostulaten zu genügen. Aber der Zusammenhang von qualifizierter Ausbildung und Entwicklung der Industrie schien eindeutig die Zukunft des Bildungssystems zu bestimmen (CARLTON 1908), das in weniger als hundert Jahren grundlegend neue Funktionen übernommen hatte und sich nur unter dieser Voraussetzung modernisieren konnte.

- Bis 1914 war in Ländern wie Frankreich und Deutschland ein achtjähriger Besuch der Primarschulen nicht mehr nur gesetzlich vorgeschrieben, sondern auch weitgehend durchgesetzt.
- Das System der Vorschulen und Kindergärten wurde aufgebaut, die Berufsbildung wurde von der Allgemeinbildung getrennt,
- in Grosstädten wie Berlin oder London entstanden die Anfänge der modernen Erwachsenenbildung,
- die Heilpädagogik wurde auf eine neue Basis gestellt
- und die Gründung von Technischen Universitäten ermöglichte die Spezialisierung der Wissensproduktion für die Industrie.

Parallel zu diesen Entwicklungen und nahezu gleichzeitig entstanden im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts *Gegenbewegungen*, die die Fortschrittserfahrung entweder radikal in Frage stellten oder sie qualitativ überbieten wollten. Ein besonders wirksames Objekt der Kritik war die vermeintliche oder tatsächliche Anpassung der schulischen Bildung an Verwaltungsnormen und Verfahren, die eine Analogie zur Industrieproduktion erlaubten.

Die Modernisierungsprozesse und Beschleunigungen des 19. Jahrhunderts wurden als sich verschärfende Krise wahrgenommen, die trotz - oder besser *wegen* - der Erfolge der staatlichen Verschulung konstatiert werden musste. Dabei stand nicht die Evolution des Systems seit Beginn des 19. Jahrhunderts vor Augen, sondern die damit einher gehenden Defizite, insbesondere solche, die im Bereich der Moralerziehung vermutet wurden. Es ist kein Zufall, dass die ersten internationalen Kongresse der „neuen Erziehung" diesem Thema gewidmet waren.[217] Deren Träger waren akademische, christliche und säkulare Eliten, die oft sozialistische Zielsetzungen vertraten und dabei Erziehung als zentrales Mittel der Gesellschaftsreform verstanden.

Auffällig ist, dass diese Dekadenzliteratur, wie immer sie auf „neue Erziehung" bezogen werden konnte oder nicht, wesentlich auf Kontinentaleuropa beschränkt war. Amerikanische Autoren wie JANE ADDAMS (1902, S. 180ff)[218] sahen wohl die damaligen Schwächen des Schulsystems, aber zugleich Chancen einer gutartigen Entwicklung, insbesondere dann, wenn Lernen „through the medium of books" abgelöst werde durch

---

[217] Der erste Kongress fand von 25. bis 29. September 1908 in London statt, der zweite vom 22. bis 27. August 1912 in La Haye.

[218] JANE ADDAMS (1860-1935) gründete 1889 das sozialpädagogische Zentrum *Hull House* in Chicago, das für die Einwanderer pädagogische und kulturelle Angebote bereitstellte. *Hull House* ist der Nukleus der amerikanischen Sozialarbeit.

eigenständiges Lernen und produktive Tätigkeit. Verstädterung und Industrialisierung der Gesellschaft wurden nicht als allgemeine Dekadenz begriffen, sondern als neue Lebensformen und so Lernräume für die Jugend (ADDAMS 1909). Dabei war die Diversität der Zwecke, Programme und Trägerschaften der Schulen vorausgesetzt, die „Schule von morgen" würde keine Einheitsschule sein (PAGE et. al. 1911).

Auf der anderen Seite hätte die „neue Erziehung" ohne die Semantik der *fundamentalen* Krise kaum die öffentliche Aufmerksamkeit gefunden, die ihr tatsächlich zuteil wurde. Neben medizinischer Dekadenz ist auch eine politisch-kulturelle konstruiert worden, die als Niedergang der bürgerlichen Gesellschaft aufgefasst wurde. Hieraus entstanden diverse Gemengelagen einer Erziehungstheorie, die auf einen „neuen Menschen" zielte und dabei den radikalen Umbau von Kultur und Gesellschaft vor Augen hatte. Im deutschen Sprachraum sind verschiedene, oft gegensätzliche Bewegungen der „Lebensreform" entstanden, die als antibürgerlicher Reflex auf die Krise der Moderne zu verstehen sind und die sämtlich Erziehungsprogramme verfolgten. Der „neue Mensch" setzte neue Formen des Lebens und eine darauf bezogene „natürliche Erziehung" voraus, die sich aus Gegenkulturen entwickeln sollte (OELKERS 2004, S. 308ff.).

Generell war „Natur" das zentrale Konzept für alle Alternativen zu den im 19, Jahrhundert entstandenen Erziehungsinstitutionen. Der zentrale Bezugsautor für die natürliche Erziehung war fast immer JEAN-JACQUES ROUSSEAU. Aber nicht er, sondern CHARLES DARWIN sorgte für den entscheidenden Wandel des Naturbegriffs (3.1.). Von DARWIN aus entwickelt sich der Pragmatismus, der also mit dem klassischen Verständnis von Natur bricht. Im Zentrum des frühen Pragmatismus steht der *Metaphysical Club* (3.2.). Ihren Durchbruch erlebten die Ideen des Pragmatismus, weil sich WILLIAM JAMES ihrer annahm, ein Gelehrter von Rang, der es verstand, aus einem Diskussionszirkel ein intellektuelles Projekt von Rang zu machen (3.3.).

## 3.1. Natur: Von ROUSSEAU bis DARWIN

Der Darwinismus spielte in der Pädagogik des 19. Jahrhunderte eine kurze und wenig rühmliche Rolle. Oft wurden die Lehren DARWINS aus einem moralischen Protest heraus abgewehrt, aber sie wurden auch übertrieben und einseitig rezipiert. Für die zweite Version steht die Begeisterung mancher Pädagoginnen und Pädagogen für den *Sozialdarwinismus*, also die Übertragung der Evolutionstheorie auf die Entwicklung der Gesellschaft. Der Ausdruck „Sozialdarwinimsus" wurde zuerst wohl 1879 in einem Artikel für die amerikanische Zeitschrift *Popular Science*[219] gebraucht. Gemeint ist damit eine Anwendung von DARWINS Prinzip der biologischen Selektion, nämlich *the survival of the fittest*. Der Ausdruck geht zurück auf den den Bevölkerungstheoretiker THOMAS MALTUS[220] und ist vor allem von dem englischen Geographen und Anthropologen FRANCIS GALTON,[221] einem Cousin von DARWIN, zur eugenischen Begründung von sozialer Steuerung verwendet worden.

---

[219] Gegründet1872.

[220] THOMAS MALTHUS (1766-1834) war zunächst Pfarrer und übernahm 1805 die erste Professur für Geschichte und politische Ökonomie an der East India Company. 1798 erschien sein *Essay on the Principle of Population*, der davon ausgeht, dass die Bevölkerung schneller wächst als die Wirtschaft und zur Verarmung führe, sofern keine selektiven Massnahmen greifen.

[221] FRANCIS GALTON (1822-1911) studierte Medizin und Mathematik. Nach seinem Studium in London und Cambridge unternahm er Forschungsreisen für die Royal Geographical Society.

Eugenik ist in Deutschland „Rassenhygiene“ genannt worden, also die positive Beeinflussung des Erbgutes durch Züchtung. Den Begriff „Eugenik“ prägte GALTON 1883, der Begriff wurde danach vor allem für medizinische Selektionen verwendet. Menschen mit bestimmten Merkmalen wurden zwangsweise sterilisiert, um sich nicht fortpflanzen zu können. Auf diesem Wege sollte eine gesunde Rasse entstehen, die als Voraussetzung für eine natürliche Erziehung verstanden wurde. Krüppel, Alkoholiker oder geistig Behinderte seien dazu nicht imstande. Definiert wurden diese Gruppen mit Hilfe medizinischer Indikatoren. Das Interesse pädagogischer Autorinnen und Autoren wie ELLEN KEY an eugenischen Konzepten geht auf GALTON und nicht auf DARWIN zurück. DARWIN selbst ist in der Pädagogik kaum gelesen worden, ausgenommen dort, wo die Evolutionstheorie bekämpft wurde.

Das bekannteste Beispiel dafür ist die „Theosophische Gesellschaft,” die 1875 in New York als spirituelle Gegenbewegung zum Darwinismus gegründet worden ist.[222] Ihr Ziel war die Entwicklung einer universellen Bruderschaft aller Menschen auf der Grundlage eines neuen Glaubens , die sich vom „Kampf ums Dasein“ abwenden solle. Die erste Theosophische Gesellschaft in Deutschland entstand 1884, 1900 wurde RUDOLF STEINER der erste Sekretär der neu gegründeten „Theosophischen Gesellschaft Adyar”. Zwischen STEINER und MARIA MONTESSORI lassen sich viele Spuren der Theosophie in der internationalen Reformpädagogik nachweisen, wobei als Grundmotiv immer die „geistige Krise des Abendlandes” auszumachen ist, die vor allem auf die neue biologischen Lehre des Lebens zurück geführt wurde. „Geist“ nämlich - die abendländische Lehre des Geistes - schien dadurch überflüssig zu sein.

Als Alternative wurde nicht zufällig die Pädagogik der *natürlichen* Erziehung neu entdeckt, auf die sich überall dort berufen wurde, wo spirituelle oder esoterische Konzepte keinen Anklang fanden, aber auch keine sozialdarwinistischen Lehren vertreten wurden. Dass dabei ROUSSEAU neu ins Spiel kam (etwa: NOURISSSON 1903), erklärt sich auch aus der Theorielage am Ende des 19. Jahrhunderts vor allem in Kontinentaleuropa. Die neue Erziehung wollte keinen radikalen Bruch mit der eigenen Tradition, konnte aber auch nicht einfach die Metaphysik der Erziehung wieder beleben. ROUSSEAUS Naturkonzept ist von Autoren zwischen LEO TOLSTOI und JEAN PIAGET immer wieder als Ausgangspunkt der wahren Erziehung empfohlen. Wenn ein Theoriebruch angenommen wurde, dann sollte er hier liegen, in ROUSSEAUS Begründung der modernen Pädagogik.

Es lag in verschiedenen Hinsichten auch nahe, sich auf ihn zu beziehen. ROUSSEAU war kein „Materialist“ wie manche Philosophen der Pariser Aufklärung, die Mitte des 18. Jahrhunderts radikale Theorien der Negation jeglicher Gottesvorstellung und überhaupt aller Religionen vorlegten. Nicht so Rousseau. Zwar kritisierte er die theologischen Dogmen und die Hierarchie der Kirchen, auch lehnte er Lehren vom persönlichen und strafenden Gott ab,

---

GALTON lebte von seinem Erbe und hatte nie eine akademische Stellung inne. 1869 erschien sein Buch *Hereditary Genius*.

[222] Im Mittelpunkt der Gründung stand das spirituelle Medium HELENA PETROVNA BLAVATSKY (1831-1891), die 1878 als erste russische Frau amerikanische Staatsbürgerin wurde. Sie formulierte 1877 in *Isis Unveiled* die Kritik am Materialismus der Wissenschaften. 1882 wurde im indischen Adyar nahe Madras das internationale Hauptquartier der Theosophischen Gesellschaft gegründet. Die Lehre umfasst die Existenz einer übersinnlichen Welt, die Wiedergeburt, das “Karma” als Gesetz göttlicher Gerechtigkeit sowie die Führung eines “Meisters”, die notwendig ist, um höhere geistige Ebenen zu erreichen. Am Ende des 19. Jahrhunderts sind auch theosophische Rasselehren entstanden, etwa GUIDO VON LISTS “Ariosophie”.

aber er zog daraus keine materialistischen Schlüsse. Der dritte Weg war eine philosophische Theorie, die im 17. Jahrhundert in England entstanden war und die ein Jahrhundert später von vielen Intellektuellen in Europa und Amerika geteilt wurde, nämlich die Theorie des *Deismus* (OELKERS 2006).

Gemäss dieser Lehre ist Gott keine Person, mit der sich, und sei sie auch noch so fern, menschliche Erwartungen verbinden könnten. Objekt des Glaubens ist eine Gottheit, die der Begründer des englischen Deismus, EDWARD HERBERT OF CHERBURY,[223] als *supreme deity* bezeichnet hat. Der Glaube an diese Gottheit ist nicht gebunden an Konfessionen oder Doktrinen und verlangt nur eine bestimmte Haltung, nämlich „virtue combined with pity."[224] Das oberste Wesen oder die Gottheit lässt sich nicht durch übernatürliche Erkenntnisse oder Wunder beweisen. Die Gottheit zeigt sich wenn, dann in der Schöpfung, nicht als Person, der man sich rituell oder mystisch zuwenden könnte. Daher kann es auch keine Offenbarung (revelation) geben, die mit einem unerklärlichen Gnadenakt in Verbindung gebracht wird.

JOHN TOLAND[225] postulierte 1696, dass das Christentum nicht mysteriös sei, sondern vereinbar mit der menschlichen Vernunft. Damit wird auch gesagt, dass die praktische Moral kein religiöses Dogma braucht, sondern sich auf die Vernunft verlassen kann. Das Gleiche gilt für die Religion. Es ist vernünftig, an ein oberstes Wesen zu glauben, ohne dafür ein Mysterium zu benötigen. Dieser rationale Zugang zum Glauben erlaubte den Deisten eine historische Kritik am Text der Bibel und so ein Abrücken von der wörtlichen Auslegung des Alten und des Neuen Testaments.[226] Im 18. Jahrhundert wurde mit dieser Theorie auch die Physik NEWTONS in Verbindung gebracht, die davon ausgeht, das Gott als „erster Beweger" zu verstehen sei, der wohl die Bewegung der Welt in Gang gesetzt hat, aber nicht in sie eingreift.

Viele Intellektuelle und Zeitgenossen Rousseaus wie DENIS DIDEROT zogen daraus den skeptischen Schluss, dass weder der christliche Gott noch die „Gottheit" der Deisten der menschlichen Erfahrung zugänglich seien und die Erkenntnis des Menschen daher frei von transzendentalen Spekulationen gehalten werden müsse. Alle Erkenntnis geht aus von der sinnlichen Erfahrung, und die verweist den Menschen auf sich selbst. Wohl ist der Mensch Teil der Natur, aber die Natur kennt kein höheres Prinzip ausserhalb ihrer selbst. Sie ist daher nicht Schöpfung, sondern physikalischer Tatbestand. Ein „oberstes Wesen" ist für die Gesetze der Natur ebenso wenig erforderlich wie für die Geschäfte des Menschen.

ROUSSEAU folgte dieser Auffassung *nicht*. Für ihn hat der Mensch Zugang zum höchsten Wesen oder zur Gottheit durch die Schöpfung, wenngleich dabei nicht der beschränkte menschliche Verstand wegleitend sein kann. Beschrieben wird der Zugang mit einer Theorie des Gefühls (sentiment), die grundlegend ist für ROUSSEAUS natürliche Religion. Gott ist zu gross für den menschlichen Verstand, aber das bedeutet nicht, dass der Mensch keine Verbindung zum Göttlichen haben kann. Nur kann dieser Zugang nicht mit

---

[223] EDWARD HERBERT, FIRST BARON HERBERT OF CHERBURY (1583-1648) studierte in Oxford, war als Diplomat tätig und diente 1610 als Freiwilliger in der Armee des Prince of Orange. 1619 wurde er englischer Botschafter in Paris und 1632 Mitglied des Council of War in London. Sein Buch *De veritate*, die Begründungsschrift des Deismus, erschien 1624 in Paris.

[224] Das wird formuliert im dritten der fünf Artikel des rationalen Glauben, die CHERBURY 1645 in *De religionis Gentilium errorumque apud eos causes* formuliert hat.

[225] JOHN TOLAND (1670-1722), irischer Herkunft, studierte Theologie und war danach als Hauslehrer tätig. Von 1694 arbeitet er als philosophischer Schriftsteller zunächst in Oxford und dann an verschiedenen Orten und in wechselnden Stellungen. Sein Buch *Christianity not Mysterious* erschien 1696 in London.

[226] Ausgehend von WILLIAM WHISTONS (1667-1752) Buch *The True Text* (1722), in der die mangelnde Kohärenz zwischen dem Neuen und dem Alten Testament nachgewiesen wird.

dem Verstand, sondern muss mit dem Herzen gesucht werden. Die natürliche Religion basiert so auf einer Herzenstheologe.

Einen interessanten Einwand gegen den Materialismus, also die Erklärung der Welt mit physikalischen Tatsachen und biologischen Entwicklungen, hat ROUSSEAU so formuliert: Der Materialist versteht nicht nur nicht, warum das Universum existiert und was seinen Zusammenhalt im Kern ausmacht, er findet auch keinen Zugang, über die Schöpfung und so über sich selbst zu staunen. Ihm ist die Schönheit des Seins verschlossen. Sie kann nicht als blinder Mechanismus erklärt werden, sondern verlangt einen Schöpfer oder eine höchste Form der Intelligenz. Anders gäbe es nur die Anziehung und Abstossung von Körpern, nicht jedoch die Harmonie des Universums, von der aber jedes empfindsame Wesen ausgehen muss.

- Nicht die Physik, sondern die Natur ist das Mass des Menschen, der als Teil der Schöpfung verstanden werden muss und dem nur so Würde zukommt.
- Die Natur wird auf ihren Schöpfer zurückgeführt, sie entsteht nicht durch Zufall, ebenso wenig wie das Universum als ein blinder Mechanismus vorgestellt werden kann.
- Dagegen steht die natürliche Harmonie des Universums, die nichts Böses kennt.
- Die Folge davon ist, dass auch die Natur des Menschen gut sein muss.

Was ROUSSEAU genau unter „Natur" verstand, ist nicht einfach zu erschliessen. Er definiert an keiner Stelle seinen doch so zentralen Begriff der Natur, und es auch nicht so, dass er einen bestimmten Begriff verwenden würde, ihn nur nicht definiert, so dass dieser nachträglich rekonstruiert werden könnte. ROUSSEAU verstand sehr Verschiedenes unter „Natur" und setzte den Ausdruck je nach dem Kontext seiner Argumentation ein.

- „Natur" ist mal identisch mit der „natürlichen" Lebensform, also dem einfachen Leben ohne Luxus,
- mal bezeichnet der Ausdruck auch eine Landschaft
- und dann wieder die Schöpfung Gottes,
- die innere Beschaffenheit des Menschen,
- seine Entwicklung
- oder den Ursprung der Gesellschaft.

In pädagogischer Hinsicht werden die Ausdrücke „Natur" oder „natürlich" auch als polemische Gegenbegriffe zu den Erziehungsinstitutionen der Gesellschaft gebraucht. Schule und Unterricht wären in dieser Hinsicht „unnatürlich," während auf der anderen Seite dem Kind eine Natur eigen sein soll, die auf beides wenigstens bis zu einem bestimmten Alter verzichten kann. Die Erziehung kann sich auf die Natur des Kindes einstellen, Schule und Unterricht können das nicht, auch dann nicht, wenn sie es versuchen würden. In diesem Sinne kann es eine natürliche Erziehung in der Schule nicht geben, wie zahllose Autoren nach ROUSSEAU unter Berufung auf ihn behauptet haben.

Bei aller Varianz und Dehnbarkeit des Begriffs „Natur", durchgehend und grundlegend unterscheidet ROUSSEAU zwischen dem *Gesellschafts*- und dem *Naturzustand*. Er benutzt diese Unterscheidung aus dem Naturrecht des 17. Jahrhunderts jedoch anders, als die juristischen Theorien dies vorgegeben hatten, nämlich im Sinne einer historischen Abfolge.

- Geschichtlich früher und ursprünglich ist der Naturzustand, der gesellschaftliche Zustand folgt ihm nach und ist mit einer massiven Beschränkung des Naturzustandes verbunden.
- Ursprünglich lebte der Mensch im Einklang mit seinen natürlichen Kräften.
- Dieser Einklang geht verloren, wenn Gesellschaften entstehen, auf die der Mensch im Naturzustand nicht angewiesen war.

In diesem Sinne ist nicht einfach „Natur", sondern die Natur als *Ursprung* der Massstab der künftigen Entwicklung. ROUSSEAU sagt im zweiten Discours über die Entstehung der Ungleichheit deutlich, dass es ein „zurück zur Natur" nicht geben kann, weil der Gesellschaftszustand an sich nicht zur Disposition steht. „Gesellschaft," einmal etabliert, kann nicht mehr aufgehoben, sondern nur verändert werden. Möglich dagegen ist es, den Naturzustand als eine Art regulativer Idee anzusehen und ihn als Massstab der Kritik zu verwenden. Damit wird zum Hauptproblem, wie die Natur des Menschen im Zustand der Gesellschaft gewahrt *und* sozialisiert werden kann.

Das scheint paradox, denn wie kann etwas bewahrt werden, was zugleich aufgegeben werden muss? *In* und *mit* dem Gesellschaftszustand verändert sich die Natur des Menschen, vom ursprünglichen Zustand bleibt nichts zurück, es sei denn, der Prozess der Vergesellschaftung des Menschen kann sich wiederholen und dabei *anders* gestaltet werden. Genau das schwebt ROUSSEAU vor. Mit jeder Geburt beginnt das Leben neu und damit auch die Sozialisierung der Natur. Wer in diesen Prozess gestaltend eingreift, hat die Chance, der Natur des Menschen besser als die bisherige Gesellschaft gerecht zu werden und zugleich die Gesellschaft zu erneuern.

Wenn der Anfang neu gewählt und bestimmt wird, kann zugleich die vermeintliche Kette der Erbsünde durchbrochen werden. Die Erbsünde ist Teil der Anthropologie der christlichen Kirchen. Die Lehre geht davon aus, dass die beiden ersten Menschen ursprünglich im Zustand der Unschuld gelebt haben, dann aber gegen Gottes Verbot verstiessen, vom Baume der Erkenntnis zu essen und als Strafe für diese erste Sünde aus dem Paradies vertrieben wurden. Seit AUGUSTINUS, also dem Beginn des fünften nachchristlichen Jahrhunderts, wird angenommen, dass die erste Sünde Folgen hatte, nämlich auf alle weiteren Mensche vererbt wurde. Daher können Menschen nicht im Zustand der Unschuld leben und gut sein, solange sie der Erbsünde ausgesetzt sind, was im Prinzip bis zum Jüngsten Tag der Fall ist.

ROUSSEAU konzipiert eine nach-augustinische Pädagogik, nicht mehr und nicht weniger. Notwendig ist dafür nur ein *erstes Kind*, das frei von Sünde angenommen wird. Wenn an einer Stelle die Kette durchbrochen werden kann, und sei dies auch nur theoretisch, so ist das an jeder Stelle möglich, vorausgesetzt, das Paradigma der Erziehung überzeugt. Das ist dann der Fall, wenn die Begründung eine nicht bezweifelbare Grösse enthält, nämlich die Natur und ihre Güte. Sie erneuert sich mit und in jedem Kind; wer das bestreiten würde, müsste den Grundtatbestand des Lebens angreifen, also sich selbst in Frage stellen.

Der Urheber des Bösen, heisst es in der Mitte des *Emile,* im *Glaubensbekenntnis des Savoyischen Vikars*, ist niemand als der Mensch selbst. Es existiert kein Übel, ausgenommen das, was der Mensch erzeugt hat. Das allgemeine Übel ist die allgemeine Unordnung, die beseitigt werden kann, wenn die Werke des Menschen *nicht* mehr massgebend sind. Alles Leid und so allen Schmerz hat sich der Mensch selbst zuzuschreiben, es ist nicht von Natur aus vorhanden. Nur wer übermässig die Reflexion bemüht, also sich ständig mit Anderen vergleicht und auf Gesellschaft hin entwirft, empfindet Schmerz als schmerzhaft.

Wer - wie die Kinder - weder Erinnerung noch Voraussicht kennt, dem kann kein Schmerz wirklich etwas anhaben, weil er zwischen sich und dem Empfinden des Schmerzes nichts Drittes wahrnehmen muss. Daher kann alles gut werden, wenn wir die unheilvollen Fortschritte beseitigen, unsere Irrtümer aufgeben und unsere Laster zum Verschwinden bringen, also über das Werk des Menschen hinausgelangen (O.C. IV/S. 588). „Gesellschaft" wäre dann einfach Assoziation ohne soziale Übel, die nur deswegen entstehen, weil und soweit im Werk der Menschen die Natur *keine* Beachtung findet.

Ein zentrales Übel der modernen Zivilisation ist das Vertrauen auf den verlässlichen Zuwachs des Wissens, das davon ausgeht, die Irrtümer könnten verschwinden. ROUSSEAU war ein verständiger Leser der Lehren SENECAS. Von ihm übernimmt er die antike Lehre der *ataraxia*, der inneren Festigkeit oder Unerschütterlichkeit, die Teil der Lebensform sein muss, also nicht gelehrt werden kann. Wer tugendhaft leben will, muss sich den Versuchungen der Gesellschaft entziehen. Weisheit ist nicht Wissen; wohl ist der Nichtwissende ein Tor (stulti), aber Weisheit und ein tugendhaftes Leben entstehen nicht einfach dadurch, dass sich das Wissen vermehrt.

ROUSSEAUS pädagogisches Paradigma ist das erste Kind ohne Sünde. Beschrieben wird die ideale Alternative zur konventionellen Form der Erziehung, das natürlich heranwachsende Kind, das bis zu seinem zwölften Lebensjahr nichts erfährt als die Natur in ihrer dinglichen Beschaffenheit, und dies ohne jede Systematik des Lernens. Emile erfährt und ergreift die Natur neben sich, ohne formalen Unterricht zu erleben. Er lernt im Buch der Natur, unter Anleitung des Gouverneurs, aber allein für sich, ohne sich mit Anderen und gar den Gleichen des Standes in ein Verhältnis setzen zu müssen. Das Kind lernt mit allen Sinnen, doch ohne sozialen Kontakt. Damit soll die Domestizierung der Natur ausgeschlossen werden.

Die Szene des *Emile* soll den Grundsatz der Theorie ROUSSEAUS einlösen, nämlich

- die Stärkung der Kräfte der Natur
- durch Minimierung der Wünsche
- bei vollständiger Kontrolle der Lernumwelt.

Kindheit ist das Moratorium der Natur und sie genügt sich selbst. Emile lernt nicht zunehmend „mehr," sondern das, wozu ihn seine spartanische Umwelt anleitet. Erziehung *à la campagne* impliziert eine Welt ohne soziale Anreize, eine didaktische Welt, die aufgeht in einem Arrangement für das Lernen des Kindes. Institutionen des Wissens sind nicht präsent, das Lernen erfolgt entlang von Anlässen, die vom Gouverneur sorgsam vorbereitet sind.

Der Weg der Erziehung wird auch als *Entwicklung* der Natur verstanden. „Entwicklung" ist für Rousseaus nicht Zuwachs oder Steigerung in irgendeiner Form, das würde der grundlegenden Skepsis gegenüber Axiomen des Fortschritts widersprechen; Entwicklung ist Abfolge von Altern der Erziehung, die von der Geburt bis zum fünfundzwanzigsten Lebensjahr reichen. Die Lernumwelten sind so angelegt, dass sie jeweils den Erziehungsaltern entsprechen. Emile lernt also nicht gemäss seinen individuellen Bedürfnissen, sondern gemäss den Interessen, die für das jeweilige Erziehungsalter typisch sein sollen.

Rousseau unterscheidet am Ende der Einleitung des „Manuscrit Favre" des *Emile*,[227] inspiriert durch die *Histoire naturelle* von Buffon,[228] vier Alter der Erziehung.[229] Neu ist daran, dass Kindheit und Jugend nicht mit dem traditionellen Schema der Lebensalter erfasst werden, also nicht den Beginn eines Zyklus darstellen, der von der Geburt bis zum Tod reicht. Rousseaus Erziehung ist auf eine offene Zukunft eingestellt, ohne das Leben mit einem Stadium des Zerfalls enden zu lassen. Der Anfang des Lebens wird vom Ende unabhängig, der Verlauf der Natur ist nur noch einer der Erziehung.

Begründet wird das mit dem Ablauf der Erziehungsalter, der für die gesamte Konstruktion des *Emile* grundlegend ist (O.C. IV/p. 60).

- Das Erziehungsalter der *Natur* dauert bis zum zwölften Lebensjahr,
- das der *Vernunft* bis zum fünfzehnten,
- das der *Kraft* bis zum zwanzigsten
- und das der *Klugheit* bis zum fünfundzwanzigsten.

Die Zeit der Erziehung bezieht sich auf alle vier Alter. Alles, was über die „natürliche Erziehung" gesagt wird, beschränkt sich also auf das *erste* Alter der Erziehung, nur hier gelten die Regeln und Maximen des Lernens im „Naturzustand." Die anderen Alter verlangen eine andere Art der Didaktik, was in der Bezugnahme auf ROUSSEAUS Pädagogik fast immer übersehen worden ist. Seine Pädagogik umfasst eine Spanne von vier Phasen, in denen Verschiedenes geschieht. Schon aus diesem Grunde regiert nicht *ein* Prinzip ROUSSEAUS Philosophie der Erziehung.

Nach Abschluss der Erziehung ist das Leben offen, am Ende des letzten Erziehungsalters wird nur ein unbestimmtes „age de bonheur tout le reste de la vie" (ibid.) in Aussicht gestellt. Man soll hier einen Zusammenhang vermuten, also das Glück des Lebens als Folge der Erziehung annehmen, aber das Glück selbst ist kein Erziehungsalter, das von einem Gouverneur gelenkt werden könnte. Glück kann die Folge der Erziehung sein, aber anders als in vielen sensualistischen Traktaten des 18. Jahrhunderts bestimmt die Erziehung das Glück des Lebens nicht. In diesem Sinne bleibt Rousseau an einer entscheidenden Stelle seinem Freiheitstheorem treu.

Gegenüber dem Leben sind die Erziehungsalter geschlossene Grössen, sie können weder länger noch kürzer dauern und sind auch keinem subjektiven Empfinden unterworfen. Im „Manuscrit Favre" heisst das zweite Alter „age d'intelligence" (ibid., S. 165). Es ist bereits in dieser Version das kürzeste Erziehungsalter. Auch das Erwachen der Intelligenz ist nicht *vor* der Zeit möglich. Im Alter der Natur sind Kinder von der Intelligenz ausgeschlossen, soweit sie den unmittelbaren Ort der Erfahrung überschreitet. Bis zum zwölften Lebensjahr findet kein Unterricht statt, der die Intelligenz anregt, weil die Voraussetzung ja ist, dass das dafür geeignete Erziehungsalter noch nicht erreicht ist.

---

[227] Der Genfer Indologe und Mäzen LÉOPOLD FAVRE (1848-1922) berichtete über den Fund, die Echtheit und die Veröffentlichung des Manuskripts im achten Band der *Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau*.

[228] GEORGES LOUIS LECLERC COMTE DE BUFFON (1707-1788) war von 1739 an Leiter des Jardin du Roi in Paris. Die ersten Bände der *Histoire naturelle* erschienen 1749. Teil dieser grossen, am Ende sechsunddreissigebändigen Naturgeschichte war die *Histoire de l'homme*, aus der ROUSSEAU die Unterscheidung der Alter übernimmt.

[229] „Les âges de l'éducation" nach JIMACK (1960), ch. 7.

Das „Manuscrit Favre“ stellt die erste Fassung des *Emile* dar, die bereits die gesamte Komposition enthält. Schon hier finden sich drei wesentliche Vorentscheidungen der späteren Theorie.

- Erstens: die Schwäche des Menschen entsteht aus dem Missverhältnis zwischen seinen Kräften und seinen Wünschen, nur wer die Wünsche minimiert, erhöht die Kräfte (ibid., S. 165).
- Zweitens: Intelligenz ist keine Frage des Wissens und genauer: keine Frage der Wissensmenge, anders wäre nur intelligent, wer alles weiss, was unmöglich ist (ibid., S. 166/167).
- Und drittens: Das vorhandene Wissen ist entweder falsch oder unnütz oder eitel (ibid., S. 167), also für die Erziehung im Alter der Natur unbrauchbar.

Man lernt nicht einfach, um ständig mehr zu wissen und klüger zu werden, wie die Pädagogik der Schule unterstellt. Eine besondere Provokation der Theorie ROUSSEAUS ist es, dass sie nicht einen Zuwachs in der Menge von Kenntnissen unterstellt. Die Qualität des Lernens wird nicht umso besser, je länger es dauert, einfach weil es keine Entwicklung abseits dessen gibt, was die Natur vorsieht. Nichts ist *vor* der Zeit möglich, die die Natur gibt. Entsprechend schwer tut sich Rousseau mit einem Phänomen, das die höfische Gesellschaft des 18. Jahrhunderts und deren Erziehungsreflexion sehr nachhaltig bestimmt hat, nämlich die Existenz von Wunderkindern, die sich nicht an die Abfolge der Erziehungsalter halten und offenkundig doch ihrer Natur folgen.

In der Konsequenz seiner Entscheidung, der Erziehung allein die Entwicklung der Natur zugrunde zu legen, wird ein zentraler Grundsatz der Pädagogik negiert, nämlich dass die Erziehung, gleich in welchem Alter, vor allem mit positiver Kommunikation von Moral zu tun haben muss. Für Rousseau ist die „natürliche“ die *negative* Erziehung. Sie besteht nicht darin, den Kindern eine positive Doktrin zu vermitteln, sondern darin, sie vor Doktrinen zu schützen. Paradoxerweise wird das zur Kerndoktrin in der Pädagogik ROUSSEAUS. Er wusste, was er mit der Negation der positiven Erziehung tat. Zeitweise hielt er sogar den *Emile* für das letzte Werk aus seiner Feder,[230] das in den Druck gelangen wird und so gesehen den Abschluss seiner Philosophie darstellt.

ROUSSEAUS emphatische Verehrung der Natur hat seine Person zu einem Kult werden lassen, der bis heute anhält. Der Kult hat im 18. und 19. Jahrhundert skurrile Blüten getrieben. 1908 erschien eine *Iconographie de Jean-Jacques Rousseau*,[231] die mehr als tausend Sammelstücke und Devotionalien auflistet, darunter Statuetten, Büsten und Bilder, die nicht nur auf einen öffentlichen, sondern auch auf einen häuslichen Kult hindeuten (Iconographie 1908, Pl. VI, XI, XII XIV). Dieser Kult erreichte einen Höhepunkt in der Französischen Revolution, dauerte aber im ganzen 19. Jahrhundert an, und zwar in der gesamten Lese- und Buchkultur Frankreichs.

An diesem Kult war ROUSSEAU selbst beteiligt. Er war nicht nur ein auffälliger Autor, sondern zugleich eine seltsame Figur, der sich provokativ kleidete und allein dadurch Aufsehen erregte. Bekannt ist ALLAN RAMSEYS Portrait von 1766,[232] das ROUSSEAU in

---

[230] Brief an JEAN NÉAULME vom 5. Juni 1762.

[231] Es handelt sich um die Sammlung von RENÉ-LOUIS DE GIRADIN, dem späten Gönner ROUSSEAUS. .

[232] Der schottische Maler ALLAN RAMSEY (1713-1784) hatte nach Lehrjahren in Italien 1738 ein Studio in London gegründet. Er galt bald als einer der besten Porträtmaler seiner Epoche. ROUSSEAU malte er während dessen Aufenthalt in England.

armenischer Kleidung zeigt und ihn so souverän darstellte, wie er selbst nie war (RAVIER 1941, t. I/Abb. ggüber S. 96). Ähnlich hat ihn der französische Maler MAURICE-QUENTIN DE LA TOUR [233] gesehen, seltsam unangepasst und irgendwie nicht von dieser Welt (Iconographie 1908, Pl. III). Beide Darstellungen prägen das Bild ROUSSEAUS bis heute. Er wird fast immer auf die eine oder die andere Weise gesehen. Demgegenüber ist wenig bekannt, wie ROUSSEAUS eigene Anschauungen zustande kamen und welche Bilder er vor Augen hatte, als er schrieb.

Was er „Natur" nannte, hatte innere Bilder. Rousseau hat den Park oder den Landschaftsgarten von Montmorency in den Bekenntnissen beschrieben und ihn direkt mit der Komposition des fünften Buches des *Emile* in Verbindung gebracht. Dabei wird die künstliche Natur hervorgehoben, die ein fähiger Künstler angelegt hätte, und in der er sich wohl gefühlt hätte wie nie. Mit seiner Frau THÉRÈSE, seiner Katze und seinem Hund hätte er hier sein ganzes Leben ohne einen einzigen Moment der Langeweile zubringen können. Es war das Paradies auf Erden, er konnte in aller Unschuld leben, befreit von der Gesellschaft und glücklich. So gesehen entstammt das Bild des Ortes der natürlichen Erziehung der unmittelbaren Anschauung ihres Verfassers.

Die zeitgenössischen Bilder von Ermenonville, dem letzten Ort seines Lebens, zeigen einen ausgedehnten, grosszügig angelegten Landschaftsgarten, den RENÉ-LOUIS DE GIRARDIN [234] angelegt hatte. Man erhält einen Eindruck von der guten Natur, die durch hortensische Kultivierung beherrscht werden kann (Iconographie 1908, Pl. VIII, XI, X). Diese Anschauung hat ROUSSEAU geprägt, er verstand unter „Natur" nicht nur einen biologischen Tatbestand, sondern auch eine grosszügige Landschaft, die unberührt ist von gesellschaftlichen Konflikten und sozialer Unrast. Sie erlaubt den Rückzug in Einsamkeit ebenso wie natürliche Formen der Geselligkeit fernab der Stadt und ihren Lastern.

Wie der natürliche Raum die Gestalt des Landschaftsgartens erhält, hat GIRARDIN (1992) selbst beschrieben,[235] unter direkter Verwendung von ROUSSEAUS Theorie der Natur. Girardin war zeitlebens ein entschiedener Anhänger ROUSSEAUS, der sogar versuchte, seine eigenen Kinder gemäss den Regeln des *Emile* zu erziehen. Auch hier sollte gelten, dass die Natur die Regie führen muss, wenn eine sinnvolle Ordnung entstehen soll. Eine Regel dabei ist, dass die Natur nicht überladen werden darf. Auch ein perfekter Garten kennt einen Luxusvorbehalt. Wenn ein Garten auf exotische Weise üppig ist, schreibt ROUSSEAU am 2. Juli 1768 der Duchess of Portland, erkennt man die Natur nicht wieder.[236]

ROUSSEAU selbst hat nicht nur Landschaftsgärten als natürliche Paradiese wahrgenommen. Von den anderen Orten fällt vor allem die Petersinsel im Bieler See ins Auge. Hier, in perfekter Abgeschiedenheit, hätte er, heisst es in den Bekenntnissen, den Rest seiner Tage verbringen können .Der Ort des *Emile* ist nicht festgelegt, aber Rousseau hat genaue Vorstellungen, was eine natürliche Landschaft auszeichnet. Die Petersinsel erschliesst

---

[233] MAURICE-QUENTIN DE LA TOUR (1704-1788) war ein bekannter Porträtmaler in Paris, der 1737 seine erste Ausstellung hatte und 1746 in die Akademie der Künste aufgenommen wurde. 1750 wurde er zum königlichen Hofmaler ernannt. Bekannt ist sein Porträt *M. Rousseau, citoyen de Genève*, das 1753 in Paris vorgestellt wurde. LA TOUR war ein überzeugter Anhänger der Theorien ROUSSEAUS, dessen Schriften er gut kannte.

[234] GIRARDIN stand seit 1754 in militärischen Diensten. Zwischen 1761 und 1766 besuchte er Landschaftsgärten in England, von 1765 an begann er mit der Entwicklung des Gartens von Ermenonville. Vgl. Le parc Jean-Jacques Rousseau: http://perso.club-internet.fr/cesarigd/parcsafabriques/erm/dErm1.htm

[235] *De la composition des paysages, ou des moyens d'embellir la nature autour des habitations, en y joignant l'agréable à l'utile* (1777).

[236] Gemeint ist der Garten der Veterinärschule von Lyon.

er selbst auf Wanderungen, die mit Naturbeobachtungen und intensivem Botanisieren verbunden sind. Man könnte sich die neue, die natürliche Erziehung auch als eine Art Botanisierkunst vorstellen, die viel Zeit hat, sich keiner Hast unterwirft und darauf vertraut, dass die Natur sich gemäss ihrer eigenen Zeit des Wachstums entwickelt. Die Kunst, wie ROUSSEAU sie beschreibt, verlangt lange Wege, Geduld bei den scheinbar endlosen Wiederholungen, anhaltendes Interesse, den unverstellen Blick für die feinen Unterschiede und die Freude darüber, dass alles neu sein kann, wenn man nicht bereits zuviel weiss .

In diesem Sinne waren es die eigenen Anschauungen, die ROUSSEAU die Natur als den Grund und Weg der Erziehung nahe legen. Sein Begriff der Natur läst, wie gesagt, die unterschiedlichsten Varianten zu. An entscheidender Stelle jedoch, bei den Erziehungsaltern, folgt er der antiken Maxime. Die Natur macht keine Sprünge, also muss ein Erziehungsalter vollständig vergehen, bevor das nächste beginnen kann. Man kann nicht eine längere Strecke völlig durchlaufen, ohne zuvor eine oder mehrere kleinere Strecken durchkaufe zu haben. Es dabei für ROUSSEAU weder Stauchungen noch Dehnungen, die Erziehungszeit ist starr eingeteilt und von der Natur selbst vorgegeben. Entwicklung ist Abfolge eines zeitlichen Schemas, dem jeweils Entwicklungsaufgaben und didaktische Massnahmen zugeordnet werden. Nichts ist aber *vor* der Zeit möglich. Das ist ROUSSEAUS zentraler Satz zur Begründung der natürlichen Erziehung.

An dieses Konzept schlossen viele pädagogische Autoren des ausgehenden 19. Jahrhunderts an, ohne auf den speziellen Begründungskontext sonderlich zu achten. *Natürlich* wird eng assoziiert mit *kindlich*, ROUSSEAUS sehr robuste Vorstellung von Erziehung wird dabei komplett ignoriert. Und dass sich im 19. Jahrhundert ein Theoriewandel vollzieht, der die Grundannahmen der „natürlichen Erziehung“ betrifft, wird ebenfalls nicht zur Kenntnis genommen. Daher kann ROUSSEAU, obwohl in den Grundlagen überholt, weiterhin als Referenzautor Verwendung finden. Ich könnte auch sagen, der Kult war stärker als die Kritik. Für den Theoriewandel des 19. Jahrhunderts stehen die Namen von Autoren wie CHARLES DARWIN, FRIEDRICH NIETZSCHE oder HENRI BERGSON. Gerade die politische Reformpädagogik (RÜLCKER/OELKERS 1999) hat sich immer wieder auf diese drei Autoren berufen, allerdings durchgehend mit schiefen Bezügen und Lesarten, die das innovative Potential der Theorien schlicht ignoriert haben.

Das lässt sich mit der Herkunft der reformpädagogischen Semantik erklären. „Reformpädagogik” gilt als originell vor allem durch die „Wendung zum Kind”. ELLEN KEYS Buch *Das Jahrhundert des Kindes* (1900)[237] ist dafür zu einer Referenz geworden, bei der der Titelverweis für die Güte garantiert. Aber natürlich ist das nur eine publizistische Strategie, kein Originalitätsgarant. Von der „Natur des Kindes” und „natürlicher Erziehung” ist längst vorher die Rede, auch im Sinne einer reformpädagogischen Aufwertung, die vom reinen und unschuldigen Kind ausgeht. Das Bild dieses Kindes wurde im 19. Jahrhundert ästhetisch geformt und publizistisch gefestigt.

Ein Beispiel sind LUDWIG RICHTERS Illustrationen zum *Vater unser* von 1856 (RICHTER 1948, S. 229-236).[238]

---

[237] Das schwedische Original erschien im Dezember 1900. Die deutsche Übersetzung von 1902 entwickelte sich zu einem Bucherfolg, im Unterschied zur amerikanischen Ausgabe von 1909.

[238] LUDWIG RICHTER (1803-1884) war einer der erfolgreichsten Illustratoren des 19. Jahrhunderts in Deutschland. Seine Kindheitsbilder prägten die öffentliche Vorstellungswelt.

- Man sieht Kinder, die im Schosse der Familie ehrfürchtig den Abendhimmel betrachten,
- Kinder, die mit Engeln kommunizieren,
- Kinder, die auf Gott warten,
- die sich auf ein christliches Leben und einen christlichen Tod einstellen,
- die von Vätern ernährt und von Müttern erzogen werden,
- die den moralischen Kosmos von Schuld und Vergebung,
- in der Natur dem Laster und der Versuchung widerstehen
- und die gelernt haben, auf das Anklopfen der Erlösung zu warten.

Kinder sind nie allein, vielmehr bilden alle Szenen einen symbolischen Zusammenhang von Natur, Familie und Glauben ab. Kinder *fehlen* auf keinem Bild, und sie sind immer mit dem Niedlichkeitsschema der Unschuld gezeichnet. Sie *gleichen* Engeln, die wie ihr geschlechtsloses Alter ego verstanden werden. Natur und Sozietät sind *gütig*, wenn und soweit die Erziehung den christlichen Geboten entspricht.

Wer den „Schuldigern" vergibt, erlöst sich selbst, vorausgesetzt, die Unschuld des Kindes wird gewahrt. Die jugendlichen Mädchen verlassen den Ort der Versuchung und gehen hinaus in die Natur, orientiert an Blumen und den Kränzen der Reinheit. Leiden sind unvermeidlich, aber sie haben einen Sinn, weil Erlösung erwartet werden kann. Die Engel retten den (männlichen) Sünder, und zwar vor den Augen der Familie. Die Geste des kleinen Kindes drückt die Erwartung der Erlösung aus.

- Nur das Kind blickt in die richtige Richtung,
- was sich anderen verschliesst, sieht es,
- weil es *ahnt, schaut* und *kindlich sieht*.
- In den Kindern, soll man schliessen, ist eine Sicherheit, die nur der „Kinderglaube" bereitstellen kann und darf.

Die christliche Religion ist eine Vater-Sohn-Religion. Es ist schwer, sich Mädchen in der Jesus-Nachfolge vorzustellen, ebenso wie das Marienideal nicht für Jungen vorgesehen ist. Davon zu unterscheiden ist die Hochwertung der Kindheit, etwa im Matthäusevangelium, wenn in der *Jüngerschaftsrede* davon gesprochen wird, dass niemand in das Himmelreich eingehen wird, der nicht *umgekehrt* und "wie die Kinder geworden" ist (Matth 18, 1-3). *Grösse* hat nur, wer sich für *so gering* hält wie ein Kind (Matth 18, 4). Das Himmelreich ist *für die Kinder* (Matth 19, 14), weil sie Reinheit und Unschuld repräsentieren, zugleich die Chance des Neubeginns und die Gewähr des unvoreingenommenen Glaubens. Mit jedem Kind beginnt die Erziehung neu, damit erneuert sich die Chance des Glaubens und so des christlich erfüllten Lebens.

Das ist nur plausibel vor dem Hintergrund der einmaligen Schöpfung, *in* der sich Erziehung vollzieht. Kinder sind „Anfang" in diesem Sinne, als *Erneuerung*, nicht als radikaler *Neubeginn*. Sie sind nicht wirklich „neu" und „einmalig", sondern repräsentieren Glaubenshoffnung *innerhalb* der christlichen Welt. Entwicklung ist *Teleologie*, das *telos* ergibt sich aus dem *ordo* der Welt. Damit ist zugleich „Entwicklung" *geordnet*, ein Nacheinander oder eine Abfolge *konsequenter* „Schritte" oder „Stufen", die von *allen* Kindern vollzogen werden. Abweichungen sind gleichbedeutend mit dem Verlassen des richtigen Weges. Und in Richtung Himmelreich gibt es nur *einen* Weg, den des Glaubens, auf den hin Kinder eingestellt werden müssen. Rousseau ersetzt Glauben durch Natur, aber nimmt immer noch an, dass nur ein Weg der richtige sein kann. Aber genau das wird im 19.

Jahrhundert auf nachhaltige Weise fraglich, nicht zufällig dort, wo *Entwicklung* zum Problem wird und ROUSSEAUS Lösung nicht mehr ausreicht.

Am 24. November 1859 erschien in London der vermutlich nachhaltigste Angriff auf das christliche Weltbild im 19. Jahrhundert. Der Titel des Buches war Programm:

> **On the Origin of Species**
> **by Means of Natural Selection,**
> **or the Preservation of Favoured Races**
> **in the Struggle of Life.**

Alle vier Stichworte des Titels machten Karriere und sind bis heute Provokationen, die *Abstammung* des Menschen oder besser: seiner Art, die *natürliche Selektion*, die Bewahrung der *bevorzugten Rasse* und der *Kampf ums Dasein*. Mit diesem semantischen Apparat stellte CHARLES DARWIN[239] drei zentrale Annahmen des christlichen Weltbildes sehr radikal in Frage:

1. Kinder sind nicht je neu *einmalig*. Sie sind Teil ihrer *Art* und erneuern deren biologische Erfahrungen.
2. Der Mensch ist *Produkt der Evolution*, nicht „Krone der Schöpfung". Die Evolution kann über die Spezies „Mensch" hinausführen, die nur einen zufällig gewählten Weg darstellt.
3. Die biologische Zeit hat keinen Schöpfer nötig. Das Leben entwickelt *sich selbst*, und dies in allen seinen Formen.

Leben ist *Evolution*, nicht *Schöpfung*. Damit entfällt jede Vorstellung eines Seins, das zeitlos geordnet wäre. Zeit ist keine Funktion der Schöpfung, vielmehr entwickelt sich jegliches „Sein" *mit* der Zeit, soweit Leben betroffen ist. Als „Prinzip" gilt:

> „Die grösste Summe von Leben (kann) durch die grösste Differenzierung der Structur vermittelt werden" (DARWIN 1992, S. 132).

Das schliesst ein statisches, ein- für allemal geschaffenes „Sein" aus. Leben vermittelt sich, indem und soweit *neue* Formen entstehen, die sich je neuen Situationen anpassen müssen. Was DARWIN „natürliche Zuchtwahl" nannte, hat zwei Effekte, entweder Divergenz des ursprünglichen Charakters oder Aussterben (ebd., S. 134ff.). Keine Art überlebt aufgrund eines Schöpfungsaktes, wenn aber Arten aussterben oder sich ständig wandeln, kann hinter der Natur kein ursprünglicher Akt angenommen werden.

Die Zeitspanne der Veränderung geht über „zehntausend Generationen" und mehr (ebd., S. 137f.). Die einzelne Reproduktion ist unwichtig, was sich verändert, sind *Arten*, die sich bestimmten Umwelten anpassen. Die Anpassung reagiert auf *Vor*- und *Nachteile*. „Arten" verfügen über Varianten, „Formen", die in Konkurrenz zueinander stehen. Formen mit Anpassungsnachteilen sterben aus, jede neue Generation der besseren Form minimiert sie.

---

239 CHARLES DARWIN (1809-1882) studierte zunächst Medizin in Edinburgh und dann Theologie am *Christ's Church College* in Cambridge. 1831 schloss er das Studium mit einem *Bachelor of Arts* ab, biologische Abschlüsse gab es noch nicht. Im Dezember dieses Jahres begann die Reise auf der *Beagle*, die bis 1836 dauerte. Von 1837 an datiert die Arbeit an der Hypothese über die Veränderlichkeit der Arten. 1838 wurde DARWIN zum Sekretär der Geologischen Gesellschaft berufen. 1855 publizierte ALFRED RUSSEL WALLACE an den *Annals and Magazine of Natural History* eine Abhandlung über die Entstehung neuer Arten. Unter dem Eindruck dieses Aufsatzes begann DARWIN mit der Abfassung von *On the Origin of Species*.

Eine *endgültige* Anpassung gibt es nicht, das Leben kann immer nur weitergehen, ohne je einen finalen Zustand zu erreichen. Die Evolution bedroht auch die scheinbar beste Form, wobei der Anlass des Wandels nicht vorhersehbar ist. Das Aussterben einer Art begünstigt andere, das Leben selbst ist davon nicht berührt.

Diese Theorie formuliert DARWIN so:

> „Da in jeder vollständig bevölkerten Gegend natürliche Zuchtwahl nothwendig dadurch wirkt, dass die gewählte Form im Kampfe um's Dasein irgend einen Vortheil vor den übrigen Formen voraus hat, so wird in den verbesserten Abkömmlingen einer Art ein beständiges Streben vorhanden sein, auf jeder fernern Generationsstufe ihre Vorgänger und ihren Urstamm zu ersetzen und zum Aussterben zu bringen. Denn man muss sich erinnern, dass die Concurrenz gewöhnlich am heftigsten zwischen solchen Formen ist, welche einander in Organisation, Constitution und Lebensweise am nächsten stehen. Daher werden alle Zwischenformen zwischen den früheren und späteren, das ist zwischen den weniger und mehr verbesserten Zuständen einer und derselben Art, sowie die ursprüngliche Stammart selbst gewöhnlich zum Erlöschen geneigt sein" (ebd., S. 138).

Seitdem der Giessener Philosophieprofessor WILHELM BRAUBACH, ein Freund des Dichters GEORG BÜCHNER, in seiner *Philosophie der Darwin'schen Artlehre* (1869) auf die moralischen Implikationen der Lehre der natürlichen Selektion hingewiesen hat, ist auch im deutschen Sprachraum immer wieder versucht worden, die Folgen der Evolutionstheorie abzuschätzen. Oft kamen dabei rassentheoretische Gesichtspunkte ins Spiel, die mit der martialischen Terminologie DARWINS verbunden wurden. Ausdrücke wie der „Kampf ums Dasein", „natürliche Zuchtwahl" oder „vorteilhafte Rassen" wurden semantisches Gemeingut in den Zirkeln der Rassenbiologie, die von ARTHUR GOBINEAU ausgingen[240] und die Lehre von der Ungleichheit der menschlichen Rassen mit der Abstammungslehre DARWINS verknüpften.

Im Frühjahr 1884 hielt FRIEDRICH NIETZSCHE in einem seiner zahllosen Fragmente die „Anspruchslosigkeit in der Verehrung Darwins" fest (S.W. 11/S. 31). DARWIN sei „Engländer", also unphilosophisch und „mittelmässig" (ebd., S. 317).[241] Andererseits steht DARWIN in einer Reihe des philosophischen Wandels, der die Moderne bestimmen soll. Im Frühjahr 1885 notierte der gleiche NIETZSCHE:

> „Was uns ebenso von Kant, wie von Plato und Leibnitz[242] trennt: wir glauben an das Werden allein auch im Geistigen, wir sind *historisch* durch und durch. Dies ist der grosse Umschwung. Lamarck und Hegel - Darwin ist nur eine Nachwirkung. Die

---

240 ARTHUR Comte de GOBINEAU (1816-1882) veröffentlichte zwischen 1853 und 1855 den *Essai sur l'inégalité des races humaines*. Die Theorie nimm drei Grundrassen an (eine gelbe, eine schwarze, eine weisse), die sich sämtlich die eigene Kultur schaffen. Natur bedingt Kultur, nicht umgekehrt. Die arische weisse Rasse wird als die überlegene angenommen.

241 *"An die deutschen Esel.*
Dieser braven Engelländer
Mittelmässige Verständer
Nehmt ihr als ‚Philosophie'?
Darwin neben Goethe setzen
Heisst: *die Majestät verletzen* –
majestam Genii!"
(S.W. 11/S. 317).

242 „Leibnitz" (statt *Leibniz*) ist NIETZSCHES Schreibweise.

Denkweise Heraklit's und Empedokles' ist wieder erstanden. Auch Kant hat die contradictio in adjecto ‚reiner Geist' nicht überwunden: wir aber ---" (ebd., S. 442).

Die christliche Kategorie des *Geistes* wird in Zweifel gezogen. „Geist" ist nicht Emanation Gottes, die die Gläubigen von den Ungläubigen trennt. Daher lässt sich „Geist" auch nicht mit zeitlosen Ideen und unhistorischen Begriffen erfassen, es gibt keinen „reinen Geist", der gleichsam das Gefäss wäre für die Bewegung der Ideen. Das „Werden im Geistigen" bezieht sich auf ständigen historischen Wandel, der auch vor den ehernen Annahmen der Philosophie nicht halt macht.[243] Dafür, so NIETZSCHE, könne DARWIN keine Originalität beanspruchen, das Durchbrechen der Annahme konstanter Arten und so einer biologischen Schöpfung[244] sei LAMARCK zu verdanken, die Theorie des geistigen Werdens HEGEL. Aber es ging DARWIN gar nicht um das „Werden des Geistes" und auch nicht die Vererbung erworbener Gewohnheiten. Die Evolution des Lebens ersetzt die Schöpfungstheologie, nicht mehr und nicht weniger.

NIETZSCHE erkennt in einem Fragment *Gegen den Darwinismus* einige Schwächen der Theorie:

1. Der *Nutzen* eines Organs erklärt nicht seine *Entstehung*.
2. „Nutzen" ist keine eindeutige Kategorie: Was der *Dauer* eines Individuums nutzt, kann ihm im Blick auf „Stärke und Pracht" schaden. Ein Mangel kann von Nutzen sein, eine Notlage Existenzbedingung.
3. Das *Individuum*, nicht die Art, sorgt für Anpassung.
4. Der Einfluss der „äusseren Umstände" wird überschätzt.""Das Wesentliche am Lebensprozess ist gerade die ungeheure gestaltende, von Innen her formschaffende Gewalt."
5. Neue Formen sind nicht auf einen Zweck hin ausgeformt, sondern vervollkommnen sich *im Gebrauch*.
6. *Dauerhaft* nützlich wäre einzig das „Sinnlose, Zufällige". Anders gäbe es keinen Wandel.
   (S.W. 12/S. 304/305)

NIETZSCHE sieht sich als „Gegenbewegung" zu DARWIN,[245] aber er verdankt seiner Lektüre von DARWINS Schriften weit mehr, als er zugesteht (RICHARDSON 2004). Was NIETZSCHE philosophisch unternimmt, läuft auf eine Ersetzung des biologischen Prinzips der Selektion durch den *Willen zur Macht* hinaus (S.W. 13/S. 303). NIETZSCHE misstraut der Idee, die natürliche Selektion würde quasi-automatisch die *Stärkeren* befördern.

„Die Stärksten und Glücklichsten sind schwach, wenn sie organisirte Heerdeninstinke, wenn sie die Furchtsamkeit der Schwachen, der Ueberzahl gegen sich haben" (ebd.).

Der „letzte Grund und Charakter aller Veränderung" ist der "Wille zur Macht". Nur er verhindert *décadence*, also den Verlust von Stärke durch ästhetische Verfeinerung, die niemand mehr befördert hat als NIETZSCHE selbst. Aber daneben steht seine Theorie der Macht: Sollen Starke *stark* sein, müssen sie über den Willen zur Macht verfügen.

---

[243] Das zeigt die Rückwendung auf HERAKLIT und EMPEDOKLES. Der eine sieht *ewiges Fliessen* oder das *Auf* und *Ab* von Werden und Vergehen, der andere die ständige Mischung oder Entmischung der vier Elemente (Feuer, Luft, Wasser, Erde).

[244] LAMARCK prägte das Wort *biologie*.

[245] Fragment aus dem Frühjahr 1888.

„So seltsam es klingt: man hat die Starken immer zu bewaffnen gegen die Schwachen; die Glücklichen gegen die Missglückten; die Gesunden gegen die Verkommenen und Erblich-Belasteten" (ebd., S. 304).

Dieser rabiate Schluss hat zu tun mit der Lehre der *herausgehobenen* Individualität. DARWIN geht von *Arten* aus, die sich auf Zufallsreize hin ändern, so jedoch, dass Vervollkommnung angestrebt wird. Aber nicht Gattungen „leben", sondern Individuen, die nie lediglich Exemplare ihrer Art darstellen. Garantiert wird die Art durch Mittelmässigkeit, aber darin besteht kein Fortschritt, der nicht durch Menge erreicht wird, sondern herausgehobene Individualität verlangt, die DARWIN nicht zu erklären vermag (und auch nicht erklären will).

Doch der „Wille zur Macht" - SCHOPENHAUER in NIETZSCHE[246] - ist auch nicht besser. Der „Wille" kann Starken schlecht eingehaucht werden, andererseits sind sie ohne den „Willen zur Macht" nicht stark. Auch die Ersetzung von Erziehung durch *Züchtung* führt nicht weiter, weil „Züchtung" auf ein Selektionsproblem hinausläuft, das in NIETZSCHES Kritik an DARWIN gerade bestritten wird. NIETZSCHES viele anti-pädagogische Sentenzen (OELKERS 1998) zeigen wesentlich nur die Verlegenheit: „Übermenschen" sind befreit von der Gattung, aber können dann weder biologisch noch sozial beschrieben werden. Sie sind *Semantik*, dazu, wie bei DARWIN, *folgenreiche* Semantik,[247] aber nichts, was sich mit einem realen Grund von Veränderung in Verbindung bringen liesse.

Der Vorteil und so die Attraktivität der Evolutionstheorie liegen woanders. Leben ist *Entwicklung*, die sich nicht auf ein „Sein" bezieht, sondern jedes denkbare Sein - formuliert in biologischen Termini - hervorbringt und in der Folge bedroht. Es gibt keine zwei Welten und keine Dualismen, in der Folge

- kein „Diesseits" und kein „Jenseits",
- keine *res extensa* und keine *res cogitans*,
- keine „theoretische" und keine „praktische Vernunft",
- keinen Gegensatz von „Natur" und „Geist",
- sondern *eine* Erfahrung, die weder einen Aussenstandpunkt noch ihr Gegenteil zulässt.
- Es gibt nicht die *eine* und zugleich noch die *andere* Welt, sondern *nur Leben* und Entwicklung.

Wäre DARWIN von pädagogischen Autoren gelesen worden, hätte die Lehre Anlass sein müssen, die gesamte Metaphysik des Kindes umzubauen. Die Folge wäre gewesen, eine nach-augustinische Pädagogik über ROUSSEAU hinaus zu konzipieren, also nicht lediglich die Erbsündenlehre, sondern auch die Theorie der zwei Welten zu bestreiten. ROUSSEAU nämlich denkt dualistisch, er unterscheidet zwischen dem Naturzustand und dem Gesellschaftszustand, um der einen Seite „Unschuld", der anderen Seite „Dekadenz" zuzuordnen. Die *reine Welt* steht gegen die *sündhafte*, was den Mythos des Kindes und den Kult der Kindheit (BOAS 1990) nochmals grandios befördert hat.

Aber Kindheit ist keine „eigene Welt", die sich auf Natur begründen liesse. Damit entfällt auch die Theorie des geordneten Übergangs: Kinder sind nicht *zunächst* "Natur" und *dann* "Gesellschaft". Und noch radikaler: Kinder "sind" nicht, weil sie sich auf kein *Sein*

---

246 *Die Welt als Wille und Vorstellung* (1819, endgültige Fassung 1859).

247 Vor allem die sozialdarwinistischen Traktate des ausgehenden 19. Jahrhunderts haben die Terminologien gemischt. NIETZSCHE und DARWIN schienen dann analog zu argumentieren.

beziehen können, das ihre Ordnung vorschriebe. Die gesamte *Ordo-Idee*, die *geschaffene* Ordnung,[248] wird aufgelöst zugunsten einer Evolution, die sich durch Anpassung ständig selbst erneuert, ohne dass die Theorie auf DARWINS martialische Terminologie zurückgreifen müsste.

Eine *évolution créatrice* hat HENRI BERGSON[249] 1907 vorgelegt. BERGSON ist mit dem Konzept des *élan vital*[250] von grösstem Einfluss auf die frankophone Reformpädagogik gewesen. Ihr Zentrum war, wie in der letzten Sitzung gezeigt, Genf. Nicht einer der zentralen Autoren der Genfer *éduacation nouvelle* kam ohne Rekurs auf BERGSON aus:

- JEAN PIAGETS Theorie des *sich selbst* entwickelnden Kindes wäre ohne intensive Beschäftigung mit BERGSON kaum möglich gewesen (VIDAL 1994, S. 127ff.)[251],
- ADOLPHE FERRIÈRES *école active*, die einflussreichste Konzeption der "neuen Schule" im französischen Sprachraum, bezieht sich an zentraler Stelle auf BERGSON (FERRIÈRE 1930, S. 12ff),[252]
- ähnlich begründete PIERRE BOVET die Schule der "aktiven Selbstentwicklung" mit BERGSON (HAMELINE/JORNOD/BELKAID 1995, S. 29ff.).

Aber mehr noch: BERGSONS Philosophie war Teil der europäischen, besonders der Pariser *Avantgarde* vor 1914. Die Entwicklung des Kubismus[253] hat die Rezeption der Philosophie BERGSONS zur Voraussetzung. "Dauer" ist in Wirklichkeit nicht messbar, weil sich nichts wiederholt. Der kubistische Raum verzichtet auf proportionale Vermessung und versucht, die nicht-messbare Qualität zu erfassen (ANTLIFF 1993, S. 43/44). Erleben lässt keine konventionelle Abbildung zu, Wahrnehmung ist nicht von chronometrischer Zeit abhängig.

ALBERT GLEIZES'[254] Bild *Die Brücken von Paris* aus dem Jahre 1912 (ebd., Tafel 2)[255] zeigt, dass und wie der Panorama-Blick des 19. Jahrhunderts verschwindet, wenn die Illusion der Dauer aufgelöst wird. Die innere Wahrnehmung kann mit dem Bild spielen, also die Elemente neu verteilen und lediglich ein assoziatives Wiedererkennen zulassen. Man sieht "Brücken" aufgelöst zu Kurven und Halbkreisen, der Bildtitel *Brücken von Paris* ist gleichermassen eine Hommage und eine Irreführung. Das Erleben soll die Realität neu erschaffen, was zugleich voraussetzt, einer Theorie der Abbildung, die ungebrochene Dauer

---

248 *Ordo* im Sinne der *thomasischen* Interpretation der Schöpfung.

249 HENRI-LOUIS BERGSON (1859-1941) war seit 1900 Professor am *Collège de France*. 1901 wurde er *Membre de l'Institut.*

250 Seit dem *Essai sur les données immédiates de la conscience* (1889) ist der *élan vital* das Gegenkonzept zu KANTS Erkenntnistheorie.

251 PIAGET las BERGSON mit sechzehn Jahren (1912). Sein erster philosophischer Beitrag (erschienen 1914 in der *Revue Chrétienne*) ist *Bergson et Sabatier* gewidmet. Der Aufsatz ist geprägt von der Lektüre der *évolution créatrice* (VIDAL 1994, S. 128). Das Konzept der *Adaption* hängt mit dieser Lektüre zusammen (ebd., S. 131). Die spätere Distanz zu BERGSON - veranlasst durch PIAGETS Lehrer ARNOLD REYMOND - hat wesentlich religiöse Gründe (ebd., S. 123ff.).

252 Das Kind ist ein dynamisches Ensemble von Möglichkeiten, geleitet durch den *élan vital* (FERRIÈRE 1930, S. 14).

253 Die Bezeichnung "Kubismus" geht auf den Kritiker VAUSCELLES zurück. Das Manifest *Du Cubisme* (im November 1912 erschienen in *Poèmes et Drames*) stammt von ALBERT GLEIZES und JEAN METZINGER.

254 ALBERT GLEIZES (1881-1953) begann als Impressionist und wurde unter dem Einfluss von BERGSON zum Theoretiker des Kubismus. GLEIZE und seine Schüler organisierten den von PICASSO und BRAQUE inaugurierten Kubismus, der bis den Skandalausstellungen in den *Salons des Indépendants* 1911 in Paris und Brüssel nur einer Handvoll Insidern bekannt war.

255 ALBERT GLEIZES: *Die Brücken von Paris* (1912) (Öl auf Leinwand, 58,3x71,7cm) (Museum für moderne Kunst, Wien).

voraussetzt, zu misstrauen. Der gewohnte Blick wird gestört, hinter der Gewohnheit beginnt das Erleben, das sich auf die Energie des Lebens zu richten versteht. CARLO CARRAS[256] Darstellung des *Begräbnisses des Anarchisten Galli* (1911) beschreibt *Intensität*, keine historische Wirklichkeit (ebd., Tafel 7).[257] *Bild* ist nicht „Abbild", sondern *Neuschöpfung*, und dies mit jedem Blick.

Die Evolutionstheorie in der Fassung DARWINS war ausserhalb der Biologie erfolgreich aufgrund ihrer theologischen Provokationen. Die Abstammungslehre war Objekt einer Kontroverse, die das „Wesen des Menschen" in Frage gestellt sah (DESMOND/MOORE 1992), während die Provokation vermutlich stärker war als die Theorie. Die Zeitgenossen achteten vornehmlich auf die „Abstammung", also die Verbindung zwischen den Primaten und den Menschen. DARWIN selbst wurde als affenartiger Therapeut karikiert (ebd., Abb. 76),[258] der animalisch die Etikette verletzt. Aber „Abstammung" ist für die Theorie weniger wichtig als die Vorstellung von *Evolution* selbst. Sie ersetzt die bisherige Vorstellung von „Entwicklung".

„Entwicklung" kann verschiedenes heissen:

- Entfaltung von gegebenen Anlagen (*organisches Modell*).
- Serielle Höherbildung von locker strukturierten Potentialen (*Phasenmodell*).
- Planmässiges Hervorbringen (*Zielmodell*).
- Rückblickende Bilanzierung (*Historisches Modell*).
- Intentionale Beeinflussung (Erziehungsmodell).

Die Evolutionstheorie schliesst diese fünf Modelle aus, weil sie einerseits nicht auf die Zeit der Evolution eingestellt sind und andererseits keinen wirklichen Wandel vorsehen. „Anlagen" oder Prädispositionen ändern sich mit der Evolution, ein Hinweis auf „organisches Wachstum" reicht nicht aus, „Evolution" zu erklären. Die Lehre der Abstammung bezieht sich nicht auf irgendwie gegebene Potentiale, sie soll langen und unvorstellbar langsamen biologischen Wandel erklären. Der Wandel reagiert auf zufällige Veränderungen, nicht auf Pläne. Abstammung ist nicht das Resultat einer historischen Zeit und kann also nicht „bilanziert" werden. Schliesslich ist Evolution keine terminierte Beeinflussung, weil nicht Individuen in *ihrer* Entwicklung, sondern das Verhalten von Arten beschrieben werden soll. Intentionalität ist nicht erforderlich. Aber was ist dann „Entwicklung"?

Diese Frage war für die „neue Erziehung" zu Beginn des 20. Jahrhunderts grundlegend. Sie konnte „neu" erscheinen, weil sie sich an der *Entwicklung* des Menschen und so des Kindes orientierte, wobei die Leitkategorie fast immer einem der fünf erwähnten Modelle folgte. Aber nach DARWIN sind alle diese Modelle unhaltbar, und dies auch dann, wenn man die biologische Zeit ignoriert. "Entwicklung" ist

- nicht einfach *Wachstum* nach Vorbild der Pflanzenwelt,
- nicht *phasengerechte Höherbildung*,
- auch nicht *planmässiges Hervorbringen*

---

[256] CARLO CARRA (1881-1966) studierte an der Brera Akademie in Mailand. 1909 schloss er sich der futuristischen Bewegung an, er war einer der Unterzeichner des futuristischen Manifests von 1910. 1915 publizierte CARRÀ *Guerrapittura*, eine futuristische Verklärung des Krieges. 1917 traf CARRÀ den Maler GIORGIO DE CHIRICO (1888-1978) einen neo-realistischen Stil entwickelte, der als *Pittura Metaphysica* bekannt wurde.

[257] CARLO CARRÀ: *Begräbnis des Anarchisten Galli* (1911) (Öl auf Leinwand, 6'61/4"x8'6") (The Museum of Modern Art, New York).

[258] Karikatur auf Darwin (unveröffentlicht) (Darwin Archiv, Cambridge).

- oder *zielsichere, resultatgerechte Beeinflussung*, die klar zwischen Anfang und Ende unterscheiden könnte.
- Aber was dann?

HENRI BERGSON beginnt seine Theorie mit Überlegungen zur *évolution de la vie* (BERGSON 1994, S. 1-98). Grundlegend gilt:

> „Das Universum dauert. Je gründlicher wir die Natur der Zeit erforschen, desto besser verstehen wir, dass Dauer (durée) Erfindung anzeigt, die Schöpfung von Formen oder das ununterbrochene Hervortreiben von absolut Neuem" (ebd., S. 11).

Die Evolutionstheorie sei dafür eine sehr wahrscheinliche Hypothese (ebd., S. 24), die allerdings nicht dazu führen dürfe, das Leben als biologische Abstraktion zu betrachten. Leben ist keine Rubrik der Arten, in die alle Lebewesen eingetragen werden (ebd., S. 26). Die treffende Metapher ist nicht *Rubrik*, sondern - wie bei den Vorsokratikern - *Strom:*

- „*La vie apparaît comme un courant*" (ebd., S. 27),
- Leben ist „strömende" Kontinuität, an der sich jeder sichtbare Organismus (organisme visible) für die Dauer seiner Existenz beteiligt.
- In diesem Sinne kann, entgegen den Denkgewohnheiten, gesagt werden, das Leben wie das Bewusstsein erschaffen „etwas in jedem Augenblick" (ebd., S. 29).

BERGSON geht davon aus, dass diese Theorie zwei Rivalen hat, die er „Mechanismus" und „Finalismus" nennt. Der Mechanismus erklärt Leben mit Gesetzen, der Finalismus mit Zwecken oder Zielen. Beide Rivalen verfallen ein und demselben Fehler, nämlich setzen voraus, dass immer schon alles gegeben ist (tout est donné) (ebd., S. 39), während doch ständig Neues entsteht. Leben ist *Kreation*, also weder „Wachstum" der Anlagen noch „Entwicklung" im Sinne finaler Absichten.

> „Sobald wir den engen Rahmen des Mechanismus und Finalismus verlassen, die das Denken radikal beschränkt haben, erscheint die Realität als ein unaufhörliches Hervorsprudeln immer neuer Formen (un jaillissement ininterrompu de nouveautés), deren jede, kaum aufgetaucht, kaum Gegenwart geworden, schon in die Vergangenheit zurücksinkt" (ebd., S. 47).

Die „Philosophie des Lebens" (ebd., S. 50) ist so wesentlich Philosophie der Zeit, die ausschliesst, dass etwas geplant werden kann und Dauer erlangt, ohne von nachfolgenden Ereignissen bedroht zu werden. Leben ist so radikale Verzeitlichung, nicht lediglich langsame Abstammung, die mit langer Dauer rechnen kann. Die Grundlage für diese Theorie ist das *Zeiterleben*, nicht eine Biologie der *Arten*, die BERGSON - wie NIETZSCHE - zurückweist (ebd., S. 12f.). Arten oder Rassen kann man mit Zwecken ausstatten, das Leben jedoch nicht. Und diese Einsicht ist grundlegend für die Übertragung BERGSONS auf pädagogische Fragestellungen.

Es ist vergeblich, so BERGSON, dem Leben als solchem ein Ziel zu geben, „Ziel" verstanden im menschlichen Sinne des Wortes. Denn von einem „Ziel" oder einem „Zweck" (but) zu sprechen, verlangt, sich ein *präexistentes Modell* (un modèl préexistant) vorzustellen, ein Musterbild, das nachfolgend nur noch *verwirklicht* werden muss. Es gibt keinen ursprünglichen Plan, der nach und nach Wirklichkeit wird, denn das hiesse anzunehmen,

„dass im Grunde (au fond) alles bereits gegeben sei und dass sich die Zukunft aus der Gegenwart ablesen liesse. Man muss dann glauben, das Leben in seiner Bewegung und Vollständigkeit verfahre nicht anders als unsere Intelligenz, die doch nur eine unbewegliche und fragmentarische Ansicht auf das Leben zulässt. Der Verstand platziert sich naturgemäss ausserhalb der Zeit. Das Leben aber schreitet und dauert" (ebd., S. 51).

Dauer oder Kontinuität ist die *Zuschreibung* von „Dauer" oder "Kontinuität". Anders kann die sinnliche Wahrnehmung mit dem „Nacheinander von Zuständen" (états successifs) nicht umgehen (ebd., S. 30). In diesem Sinne sind auch „Zwecke" oder „Ziele" Projektionen der unbekannten Zukunft, die sich eigensinnig verändern wird. Es gibt *keine Richtungskontinuität* (continuité de direction); gäbe es sie, müsste ein *bon génie*, ein Schöpfer des Lebens, angenommen werden (ebd., S. 69). Aber Leben ist *Bewegung, Selbstschöpfung*, die sich der „gezielten Beeinflussung" entzieht (ebd., S. 88ff.).

Die Konsequenz dieser Theorie macht BERGSON nicht zufällig am Beispiel der Lebensentwicklung (évolution vitale) klar, also an den Übergängen von Kindheit, Jugend und Erwachsensein (ebd., S. 311). ROUSSEAU glaubte an natürliche Phasen und so geordnete Übergänge zwischen Phasen, deren Dauer ein- für alle Mal feststeht.

- Für BERGSON sind „Lebensalter" *Zuschreibungen*, simple Blicke von Aussen, die *mögliche* Stillstände (arrêts possibles) der fliessenden Kontinuität des Lebens fixieren sollen.
- Die Referenz auf *wirkliche* Stillstände (arrêts réels) führt sofort in Untiefen, weil das Neben- oder Nacheinander von Einschnitten (repos) keine Bewegung abgibt.
- Wer Phasen unterscheidet, hat noch keine Erklärung der Dynamik, also kann nicht von „Entwicklung" sprechen.
- Kindheit wird *verdinglicht*, die „eigene Welt" des Kindes erscheint als Dingwelt, das erst *mit* dieser Konstruktion auf Übergänge zur Jugend und zum Erwachsenenalter verweist.

*Ohne* das Konstrukt der „eigenen Welt" könnte einfach eine Selbstevolution angenommen werden, die allerdings die, wie BERGSON sagt, „kinematographischen Gewohnheiten" unseres Denkens gegen sich hat (ebd., S. 312).

- Aber es ist nur eine Redeweise, wenn wir sagen, „l'enfant devient homme" (ebd.).
- Wie kann das eine werden, was es noch nicht ist, und wie kann das andere geworden sein, was es nicht war?

Dem Subjekt „Kind" kommt das Attribut „Mensch" noch nicht zu, und zwar *per definitionem* der Theorie der "natürlichen Entwicklung". In dem Augenblick, in dem wir das Attribut „Mensch" aussprechen, ist es auf das Subjekt „Kind" schon nicht mehr anwendbar. Die Wirklichkeit der Übergänge entgleitet zwischen den Fingern. Was wir festhalten, sind die imaginären Stillstände (arrêts imaginaires) „Kind" und „Mensch"; würde sich die Sprache an die Wirklichkeit halten, müsste es heissen:

> „Il y a devenir de l'enfant à l'homme" (ebd.). *Werden* ist die Wirklichkeit selbst (ebd.).

## 3.2. Der *Metaphysical Club* und der Pragmatismus

Der deutsch-amerikanische Philosoph PAUL CARUS gab die Zeitschrift *The Monist* heraus, die bis heute existiert.[259] Die Zeitschrift wurde 1888 als Vierteljahresschrift für Wissenschaftsphilosophie gegründet, gesponsort von dem Zinkfabrikanten CHARLES HEGELER. Sie war eine der ersten Zeitschriften, die sich der Entwicklung der Naturwissenschaften widmete. CARUS war ihr Gründer und Herausgeber; er blieb in diesem Amt bis 1919.[260] In diesen dreissig Jahren etablierte sich der Pragmatismus als neue Richtung der Philosophie, die CARUS ablehnte und vehement bekämpfte. Er hatte in Tübingen klassische Philologie und Philosophie studiert, war stark an theologischen Fragen interessiert und strebte eine Synthese aus Wissenschaft, Religion und Glauben an. Was er in seinen zahlreichen Schriften zu entwickeln versuchte, war nichts weniger als neue Kosmologie, die gleichermassen wissenschaftlich wie religiös überzeugen sollte. Eine Reduktion der Philosophie auf Wissenschaft lehnte er ab (MEYER 1962).

Auf dem bereits erwähnten Heidelberger Philosophie-Kongress von 1908 prophezeite CARUS dem Pragmatismus ein rasches und verdientes Ende. Nicht nur sei die philosophische Doktrin seicht und feuilletonhaft, auch habe sich ihr eigentlicher Begründer längst davon losgesagt. CARUS sagte:

> „Es ist interessant zu bemerken, dass, seit der Pragmatismus so populär geworden und zu einer mächtigen Bewegung unter der Führung von JAMES gewachsen ist, der Erfinder der Namens, CHARLES S. PIERCE stutzig geworden ist. Er ist der Vater dieser Philosophie, aber er will nicht mehr sein eigenes Kind anerkennen. Er nennt sich deshalb nicht mehr einen *Pragmatisten*, sondern einen *Pragmatizisten*, um anzudeuten, dass er einen anderen Geist in sich hat. PIERCE ist der einzige unter den Pragmatikern, der wirklich wissenschaftlich und scharf logisch denken kann, die anderen, besonders JAMES, sind recht geniale Leute, Literateure und Feuilletonisten, die wie Novellenschriftsteller schreiben, aber nicht wie wirkliche Philosophen. Dass PIERCE sich lossagt von der Bewegung, ist ein missliches Zeichen für das, was der Pragmatismus geworden ist und für die Prätensionen, die er macht" (ELSENHANS 1909, S. 737).

Das Kongressprotokoll verzeichnet einen falschen Namen, der Begründer des Pragmatismus heisst nicht „Pierce", sondern „Peirce", CHARLES SANDERS PEIRCE, der zu den Autoren von *The Monist* zählte und den CARUS persönlich gut kannte. Zur Zeit des Kongresses, im Jahre 1908, lebte PEIRCE zurückgezogen und weitgehend mittellos in seinem Haus in Milford, Pennsylvania. Milford ist ein Dorf im Grossraum New York, das heute etwas über tausend Einwohner zählt und das damals ein Nest war, dem PEIRCE und seine Frau eigentlich gar nicht zugehörten, weil ihr Haus ausserhalb lag.

---

[259] Unterbrochen zwischen 1936 und 1962.

[260] Daneben war CARUS noch Herausgeber der Zeitschrift *Open Court*, die sein Schwiegervater, der Zinkfabrikant EDWARD C. HEGELER (1835.1910), gegründet hatte. Aus dieser Zeitschrift entwickelte sich der Verlag *Open Court Publishing Company*, einer der ersten Wissenschaftsverlage in den Vereinigten Staaten.

Das Haus hat Symbolkraft. Ursprünglich war es ein bescheidenes Farmhaus, das PEIRCE 1887 erworben hatte und zusammen mit seiner Frau kontinuierlich ausbaute. Es sollte eine Institution werden „for the pursuit of pure science and philosophy." PEIRCE nannte es *Arisbe*. So hiess in der antiken Mythologie die Frau des Priamos, deren Sohn ein Seher war. Der Ausbau des Hauses - es sollte eine Unterkunft für jährliche Summer Schools entstehen - verschlang Unsummen. Der dritte Stock wurde nie fertig, wie viele von PEIRCE' zahlreichen Buchprojekten (SOLON 1999, S. 35f.). Er fing immer neu an und hörte nie auf. Als Peirce' zweite Frau 1934 starb, zwanzig Jahre nach seinem Tod, war das Gebäude völlig heruntergekommen und drohte zu zerfallen. Erst von 1999 ab konnte es vollständig restauriert werden. Statt zum Zentrum einer neuen Philosophie zu werden, wurde es zum Ort eines Eremiten, der trotz zunehmender Verarmung auf grossem Fuss leben wollte.

Die Einsamkeit hatte also ihren Ort. Der Eremit PEIRCE war in der zeitgenössischen Philosophie ausserhalb eines bestimmten Zirkels unbekannt. Er galt als schwierig, seine Stimmungen wechselten unvorhersehbar, er war von seiner intellektuellen Überlegenheit überzeugt und hatte einen unbelehrbaren Sinn für Luxus. Sein Leben lang litt er unter Depressionen und Nervenleiden, darunter einem rätselhaften Gesichtsschmerz, der heute wohl als Trigeminusneuralgie diagnostiziert werden würde. Es handelt sich um eine äusserst starke Reizung des fünften Hirnnervs, also des Nervus trigeminus. Lippen, Augen, Nase und Kopfhaut stehen anhaltend unter kaum erträglichen Schmerzzuständen, die seinerzeit kaum behandelt werden konnten.

PEIRCE war vor seinem Rückzug nach Arisbe ein in der Wissenschaft bekannter Mann. Sein bester Freund und einziger Mäzen, dem er in den letzten Lebensjahren seinen Lebensunterhalt verdankte, war WILLIAM JAMES, von dem er sich laut CARUS schroff losgesagt haben soll. Was hatte es damit auf sich? WILLIAM JAMES hatte arrangiert, dass sein Freund PEIRCE, der wegen einer Affäre akademisch isoliert war, 1903 an der Harvard University Vorträge über den Pragmatismus halten konnte. JAMES legte den Titel fest, die Vorträge sollten dem Thema gewidmet sein:

> *Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking*
> (PEIRCE 1997).

Wie so oft tat PEIRCE auch diesmal das Gegenteil von dem, was von ihm erwartet wurde. Er unterstützte nicht WILLIAM JAMES' Version eines psychologisch begründeten, populär zu vermittelnden Pragmatismus, sondern insistierte auf Logik, Mathematik und formaler Rekonstruktion. Den Ausdruck „Pragmatizismus" gebrauchte er tatsächlich zur Abgrenzung, mit der berühmten Wendung, der Name

"is ugly enough to be safe from kidnappers".

PEIRCE wollte nicht das „richtige Denken" in irgendeinem normativen Sinne begründen, vielmehr ging es darum, was als angemessenes Verfahren logischer und praktischer Operationen gelten kann. Die grundlegende Differenz zwischen PEIRCE und JAMES ist dabei nicht zu übersehen:

- Beide anerkennen das Grundprinzip des Pragmatismus, nämlich von *praktischen Konsequenzen* jeder Theorie auszugehen,
- aber PEIRCE verstand darunter die Auffassung (meaning) eines Konzepts und JAMES die psychologischen Folgen.

Für PEIRCE ist „Auffassung“ oder „Überzeugung“ der abstrakte Ertrag der experimentellen Konsequenzen, die sich einstellen, wenn ein mentales Konzept mit Handlungen verbunden wird. Ändern sich die Handlungen und ihre Konsequenzen, dann entstehen neue Auffassungen. JAMES wollte die praktischen Konsequenzen nutzen, um über die „Wahrheit” oder „Falschheit” eines Konzepts entscheiden zu können, und zwar bezogen auf die psychologische und nicht die wissenschaftliche Erfahrung, eine Idee, die PEIRCE mehr als fremd war. Er ging davon aus, dass Forschung mit dem Testen von Hypothesen zu tun hat, aus dem sich abstrakte Bedeutungen ergeben.

Über die „Wahrheit“ oder „Falschheit“ eines Konzepts, also dem erwarteten Thema, äusserte sich PEIRCE nur kurz. Wahr und falsch ist eine Frage der Logik, Logik ist Schliessen. Wer etwas folgert, hat immer eine Unterscheidung von gut oder schlecht im Kopf. Daher ist eigentliche Logik die *Kritik* der Argumente, die sie für gut oder schlecht erklärt. Schlussfolgerungen geschehen bewusst und unterliegen der Selbstkontrolle. Das *logisch* Gute und Schlechte ist identisch mit dem *moralisch* Guten und Schlechten. Entscheidend ist der Kontrollaspekt:

> „Eine Operation des Denkens, die nicht kontrolliert werden kann, als logisch vernünftig zu kritisieren, ist nicht weniger lächerlich, als das Wachsen Ihres Haares moralisch gut oder schlecht zu nennen. Das Lächerliche in beiden Fällen besteht in der Tatsache, dass ein kritisches Urteil auf diese Weise *vorgetäuscht*, aber nicht wirklich in klarem Denken vollzogen werden kann, denn bei der Analyse wird es sich als unsinnig erweisen“ (PEIRCE 1991, S. 71/72).

Wie Klarheit des Denkens angesichts von Täuschungen möglich ist, war das Hauptproblem von PEIRCE’ Philosophie. Das Neue daran ist, dass er dieses Problem nicht auf das Denken selbst oder den Geist bezieht, sondern von den Konsequenzen ausging. Nur die praktischen Konsequenzen machen das Denken klar.

An einer Strelle in den Vorträgen von 1903 sagte PEIRCE: „All necessary reasoning without exception is diagrammatic.” Die griechische Präposition *dia* entspricht der römischen *per*. Beide können mit *durch* oder *hindurch* übersetzt werden. Alles notwendige Denken ohne Ausnahme muss eine grammatische Form annehmen, also durch Sprache hindurch. Eine Vermutung oder eine Intuition muss in einen Satz oder eine Hypothese gekleidet werden, anders kann sie weder mit Beobachtungsdaten in Verbindung gebracht noch geprüft werden.

> “That is, we construct an icon of our hypothetical state of things and proceed to observe it. This observation leads us to suspect that something is true, which we may or may not be able to formulate with precision, and we proceed to inquire whether it is true or not. For this purpose it is necessary to form a plan of investigation and this is the most difficult part of the whole operation.”

Aus der Beobachtung ergibt sich die Vermutung, was wohl zutreffen oder wahr sein könnte. Die Vermutung kann mehr oder weniger präzise formuliert werden. Danach beginnt die Erforschung des Sachverhalts, die nicht möglich wäre ohne Plan oder Diagramm. Das sei der schwierigste Teil, sagt PEIRCE:

> „We not only have to select the features of the diagram which it will be pertinent to pay attention to, but it is also of great importance to return again and again to certain features. Otherwise, although our conclusions may be correct, they will not be the particular conclusions at which we are aiming. But the greatest point of the art consists

> in the introduction of suitable *abstractions*. By this I mean such a transformation of our diagrams that characters of one diagram may appear in another as things. A familiar example is where in analysis we treat operations as themselves the subjects of operations" (PEIRCE 1934, S. 162)

Wie kommt man zu zutreffenden Abstraktionen? Diese Frage macht den Kern des Problems aus und das unterscheidet PEIRCE von JAMES. Der Forschungsplan wird als eine Art Diagramm verstanden, bei dem bestimmte Teile besonders problematisch sind. Diese Teile müssen im Prozess der Forschung wieder und wieder überprüft werden, bevor von *einem* Diagramm auf *viele* oder auf *alle* geschlossen werden kann. Die Psyche des Forschers, sein persönliches Befinden, ist davon nicht berührt.

Die Verknüpfung mit psychologischen Wahrheitsproblemen verursachte den philosophischen Streit in Heidelberg, wo PEIRCE an keiner Stelle, ausgenommen bei CARUS, erwähnt wurde. Dass PEIRCE den Pragmatismus begründet hatte oder wenigstens von Kennern wie CARUS dafür gehalten wurde, war den meisten europäischen Philosophen unbekannt. PEIRCE hatte nur wenig in europäischen Zeitschriften veröffentlicht und gehörte seit Jahren keinem Zirkel mehr an. Dass er nunmehr einen „Pragmatizismus" vertrat, wurde auch in den Vereinigten Staaten kaum wahrgenommen. WILLIAM JAMES hat auf die Kritik nie geantwortet, und PEIRCE selbst kam mit seiner Philosophie nie zu einem Ende. Er schrieb zu vielen Themen in ganz disparaten Gebieten, aber „Pragmatismus" wurde zu einem philosophischen Programm ohne ihn.

Das Problem zeigte sich auch in dem zweiten amerikanischen Vortrag in Heidelberg, den A. C. ARMSTRONG von der *Wesleyan-University* in Connecticut hielt.[261] Er stellte folgende Begründung dar: Der Pragmatismus ist kein philosophisches System, sondern eine von WILLIAM JAMES, JOHN DEWEY und F.C.S. SCHILLER begründete *methodologische* Doktrin,

> „a method inherent in all thinking, when this is rightly understood, one which has been victoriously followed by the natural sciences, and which is now introduced into philosophy for the latter's regeneration and revival"
> (ARMSTRONG 1909, S. 720).

PEIRCE wird im Vortrag nicht erwähnt. Die Grunddoktrin lässt sich so erläutern: Die Philosophie sollte von den Naturwissenschaften lernen, und zwar nicht weniger als die Methode des Denkens. Die Methode ist nicht, wie die Kritik unterstellte, „subjektivistisch" oder „relativistisch", sie lässt verschiedene Varianten zu und kann auch auf metaphysische Probleme angewandt werden. „Philosophie" wäre das praktische Verfahren des Denkens, soweit Probleme aller Art betroffen sind, ohne noch länger auf essentialistische oder apriorische Fragen einzugehen, die die deutsche Philosophie so nachhaltig beschäftigt hatten. Es gibt kein „an sich", sondern nur die Erfahrung und ihre Korrektur.

Es ist klar, dass dieser radikale Anspruch auf massiven Widerstand stossen musste, 1908, zum Zeitpunkt des Heidelberger Kongresses, war „Pragmatismus" eine philosophische Provokation, ohne dabei eine *unité de doctrine* vorzuweisen oder gar eine ausgearbeitete Philosophie. Auch die neue Pädagogik, die von Anfang an dazu gehörte, war noch weit mehr Behauptung als überzeugende Begründung. Dafür wurde die Legende des Kongresses bereits

---

[261] Der Vortrag erschien vor der Veröffentlichung im Kongressband in einer amerikanischen Zeitschrift (ARMSTRONG 1908).

im Jahr des Erscheinens des Kongressbands gestrickt, nämlich dass der Pragmatismus widerlegt und ein- für alle Mal abgewehrt worden sei (SELIBER 1909; siehe auch Eleutheropulos 1909). Aber das ist ein *deutsches* Problem, das in den Vereinigten Staaten auch so wahrgenommen wurde (ARMSTRONG 1909a). Zwar gibt es überall Kritiker des Pragmatismus, meistens solche, die konfessionell gebunden waren, aber generelle Ignoranz und Abwehr gibt es nur im deutschen Sprachraum, wo die philosophische Tradition bedroht schien, ohne dies wahr haben zu wollen.

Dafür spricht, dass - anders als in Frankreich - nicht die besten Kräfte den Pragmatismus diskutierten, sondern das Geschäft schlechteren Köpfen und bestenfalls guten Aussenseitern überlassen wurde (wie JACOBY 1909)[262] (vgl. JOAS 1993; TRÖHLER/OELKERS 2005). In Frankreich setzten sich

- HENRI BERGSON,
- EMILE BOUTROUX,
- THEODULE RIBOT,
- LUCIEN LÉVY-BRUHL,
- EMILE MEYERSON
- und EMILE DURKHEIM

intensiv mit den Thesen des Pragmatismus auseinander. BERGSON ist, wie in der letzten Sitzung erwähnt, der Begründer der Philosophie des schöpferischen Lebens, BOUTROUX, der die Philosophenkongresse organisierte, hatte seit 1888 den Lehrstuhl für moderne Philosophie an der Sorbonne inne, RIBOT wurde im gleichen Jahr Professor für vergleichende und Experimentalpsychologie am Collège de France, LÉVY-BRUHL lehrte seit 1904 Geschichte der modernen Philosophie an der Sorbonne und war einer Begründer der heutigen Ethnologie, der Chemiker MEYERSON war ein einflussreicher Wissenschaftsphilosoph und DURKHEIM war Mitbegründer der modernen Soziologie.

Die verschiedenen Konzepte des Pragmatismus wurden nur dort pauschal abgewehrt, wo religiöse oder idealistische Annahmen die Kritik prägten (wie: SCHINZ 1909). Die Mehrheitsmeinung ist wie GEORGES SOREL (1921)[263] vom philosophischen Nutzen des Pragmatismus überzeugt, wobei vor allem die Religionskritik von WILLIAM JAMES und nach dem ersten Weltkrieg auch DEWEYS Theorie der Erfahrung die Rezeption bestimmt haben.[264] Es ist in diesem Zusammenhang wenig bekannt, dass in der Schweiz PIERRE BOVET (1910)[265] den pädagogischen Nutzen des Pragmatismus begründete, mit weit reichenden Folgen für die Begründung der *éducation nouvelle* bis hin zu JEAN PIAGET.[266] BOVET war 1912 von

---

[262] GÜNTHERJACOBY (1881-1969) war Philosophieprofessor in Greifswald. Er hatte in England studiert und kannte die amerikanischen Universitäten durch eigene Anschauung.

[263] GEORGES SOREL (1847-1922) war von Haus aus Ingenieur, bevor er 1889 zu schreiben begann. Er war einer der zentralen (syndikalistischen) Theoretiker des Klassenkampfes, seine berühmte und berüchtigte Schrift *Réflexions sur la violence* (1907) beruht auf einer Auseinandersetzung mit dem Soziologen PARETO und entwickelt eine Theorie der Irrationalität von Gewalt, die etwa auf den italienischen Faschismus Einfluss hatte. *De l'utilté du pragmatisme* (1921) ist seine letzte Schrift. Sie rezipiert vor allem die Religionskritik von WILLIAM JAMES.

[264] DEWEY hat 1922 für die Zeitschrift *Revue de métaphysique et de morale* "Le developpement du pragmatisme américain" dargestellt. Vergleichbares für die deutsche Philosophie gibt es nicht.

[265] PIERRE BOVET (1878-1965) wurde 1919 Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Genf. Er war massgeblich an der theoretischen und praktischen Entwicklung der Reformpädagogik im frankophonen Sprachraum beteiligt.

[266] PIAGETS philosophischer und theologischer Lehrer THÉODORE FLOURNOY (1854-1921) hat als einer der ersten französischen Autoren WILLIAM JAMES rezensiert, nicht zufällig *The Varieties of Religious Experience* (Revue

Neuchâtel aus nach Genf berufen worden, wo er bis 1944 das Institut Jean-Jacques Rousseau leitete.

Von CHARLES SANDERS PEIRCE ist überall *keine* Rede. Der Pragmatismus soll sich nach ARMSTRONG innerhalb weniger Jahre zu einer ausgereiften Doktrin entwickelt haben, ohne dabei eine Vorgeschichte in Rechnung stellen zu müssen. Genauer: die Geschichte dieser Doktrin war gar nicht bekannt, das Label „Pragmatismus" wurde immer wieder zum Zweck seiner Abwertung mit der Geschichte der Philosophie konfrontiert, ohne in seiner eigenen Genesis zur Kenntnis genommen zu werden. Aber wie entsteht der Pragmatismus, der in Europa mal als Gespenst, mal als intellektuelle Revolution wahrgenommen wurde? Und wer waren die Schlüsselfiguren einer Richtung, die heute in der Philosophie und zunehmend auch in der Pädagogik einflussreicher ist als je zuvor?

Die Schlüsselfigur war PEIRCE, aber auch er stand nicht allein. Man muss sich die Begründung des Pragmatismus als Netzwerk verschiedener Personen vorstellen, die Clubs bildeten oder Diskussionszirkel, in denen unabhängig von Fachgrenzen grundlegende Probleme der Philosophie erörtert wurden. Diese Clubs gehören zur amerikanischen Wissenschaftskultur. Oft entstanden darauf lebenslange Beziehungen, die in ihrer Bedeutung für die Entwicklung der Wissenschaft nicht unterschätzt werden können. Auch der oft unleidliche PEIRCE war Teil einer Kommunikationskultur, die unbefangen mit Problemen umging, aber dabei höchstes Niveau voraussetzen konnte. Das zeigte sich nicht nur den Veröffentlichungen, sondern auch an den oft gigantischen Briefwechseln.

Wer genau war die Hauptfigur? CHARLES SANDERS PEIRCE,[267] geboren 1839, las mit zwölf Jahren RICHARD WHATELYS[268] *Elements of Logic* und mit dreizehn Jahren drei Jahre lang IMMANUEL KANTS *Kritik der reinen Vernunft*, während er die Cambridge Highschool besuchte. Im Alter von fünfzehn ist von ihm folgende Aussage überliefert:

> „My life is built upon a theory; and if this theory turns out false, my life will turn out a failure... I am not to be an old fogey or go by any rules that other people give me - if I should turn old fogey or obedient lad, my life would in truth and indeed be a failure. For on my not doing it is my whole Theory built" (Charles S. Peirce in 1854, about 15 years old)

Das Ziel war, ein Leben in Theorie zu führen und weder ein alter Kauz noch ein unterwürfiger Kerl zu werden. Mit sechzehn Jahren studierte PEIRCE am Harvard College und machte dort 1859 seinen ersten Abschluss, mit durchaus gemischten Leistungen.1861 trat er in die *Lawrence Scientific School* der Harvard University ein und schloss zwei Jahre später als erster Student überhaupt mit einem Master in Chemie ab (SEIBERT 2001). Er erhielt die Note *summa cum laude*. Offenbar hatte er jetzt das Richtige gefunden, nämlich nicht KANT und die idealistische Philosophie, sondern die naturwissenschaftliche Forschung.

Im gleichen Jahr 1863 heiratete er HARRIET MELUSINA FAY und erhielt seine erste Stelle. Sein Vater, BENJAMIN PEIRCE Jr., Professor für Astronomie und Mathematik in

---

philosophique 1902). FLOURNOY hat 1911 eine ausführliche Würdigung von WILLIAM JAMES veröffentlicht (*La Philosophie die William James*. Saint-Blaise: Foyer Solidariste 1911). Er stand mit JAMES in regem Briefkontakt.

[267] Die biografischen Angaben folgen BRENT (1998). Autobiografische Materian sind zusammengestellt in PEIRCE/KETNER (1999). Eine eigentliche Autiobiografie hat PEIRCE nie geschrieben.

[268] RICHARD WHATELY (1787-1863) studierte am Oriel College in Oxford und wurde dort 1829 Professor für politische Ökonomie. Seine Studie zur Logik erschien 1828. 1831 wurde er Erzbischof von Dublin und wurde bekannt für seine liberalen Reformen.

Harvard,[269] beschäftigte ihn als zeitlich befristeten Mitarbeiter (t*emporary aide*) in einem Forschungsprojekt des *US Coast and Geodetic Survey*, wodurch ihm der Bürgerkrieg erspart blieb. Die Familie war gegen den Krieg und stand mit dieser Haltung weitgehend allein. Nach dem Krieg erhielt der Vater eine leitende Position beim *Survey*, der ältesten Wissenschaftsorganisation der Vereinigten Staaten, die 1809 als „Survey of the Coast" gegründet wurde und die 1836 den Namen *US Survey of the Coast* erhakten hatte.[270] Sie war vor allem mit Messungen beschäftigt, also schuf die Grundlagen für die Industrialisierung der Vereinigten Staaten im 19. Jahrhundert.

CHARLES SANDERS PEIRCE arbeitete in diesem Umfeld fast dreissig Jahre lang überaus erfolgreich. Nachdem er von 1869 bis 1872 als Assistent am Observatorium der Harvard University tätig gewesen war, arbeitete er vornehmlich auf Auftragsbasis. PEIRCE führte bahnbrechende Schwerkraftmessungen durch und entwickelte neuartige photometrische Methoden, die die Lichtmessung beeinflussten. Daneben konstruierte er elliptische Funktionen für die Projektion von Landkarten, arbeitete am Vierfarbenproblem und erweiterte die Arbeiten seines Vaters zur assoziativen Algebra. In diesem Sinne war er *praktisch* tätig, was ihm internationale Anerkennung einbrachte, allerdings nicht in der Philosophie, sondern in der Physik.[271] Die Grundidee, Philosophie über die Naturwissenschaften zu verstehen, geht auf diese Erfahrung zurück.

PEIRCE hatte nie ein akademisches Lehramt auf Dauer inne, sondern übernahm nur gelegentlich Lehraufträge, die in aller Regel WILLIAM JAMES vermittelte, der verglichen mit seinem Freund PEIRCE eine grosse Karriere machte.[272] PEIRCE hatte es gewagt, mit der fünfundzwanzig Jahre jüngeren JULIETTE FROISSY zusammen zu leben, während er noch nicht geschieden war, was für die puritanische akademische Welt der amerikanischen Universitäten eine unerhörte Provokation darstellte. JULIETTE FROISSY, deren Nachname nicht gesichert ist,[273] traf PEIRCE am Sylvesterabend 1876 im New Yorker Luxushotel Brevoort anlässlich eines Balles. Sie war französischer Herkunft und ging nach diesem Abend mit PEIRCE eine Beziehung ein, die bis zu seinem Tode andauerte. Seine erste Frau hatte ihn 1875 verlassen, aber die Ehe wurde erst 1882 geschieden. Die Beziehung zu JULIETTE kostete ihm die akademische Karriere.

---

[269] BENJAMIN PEIRCE Jr. (1809-1880) war seit 1833 Perkins-Professor für Astronomie und Mathematik in Harvard. Hier begründete er das Harvard Observatorium und war mit seinen Berechnungen an der Entdeckung des Planeten Neptun (1846) beteiligt. 1870 veröffentlichte er die *Linear Associative Algebra*, zuvor hatte er zur Theorie des Irrtums publiziert. BENJAMIN PEIRCE war einer der einflussreichsten Naturwissenschaftler und politischen Berater des 19. Jahrhunderts. 1853 wurde er für ein Jahr Präsident der *American Association*. Seine Tätigkeit für den *US Coast Survey* beschreibt LENZEN (1968).

[270] Nachdem 1871 eine geodätische Verbindung zwischen Atlantik und Pazifik geschaffen worden war, wurde die Behörde 1878 in *U.S. Coast and Geodetic Survey* umbenannt, Unter diesem Namen existiert sie bis heute.

[271] PEIRCE wurde am 30. Januar 1867 in die *American Academy of Arts and Sciences* gewählt, vertrat den *US Coast Survey* mehrfach ehrenvoll auf europäischen Konferenzen, darunter 1877 in Stuttgart, wurde 1880 Mitglied der *London Mathematical Society* und wurde 1888 von Präsident CLEVELAND in die *US Assay Commission* berufen, die für Eichungen zuständig war.

[272] WILLIAM JAMES (1842-1910) besuchte diverse Schulen in den Vereinigten Staaten und Europa, darunter die Genfer Akademie (1859/1860). Von 1861 an studierte er in Harvard, zunächst Naturwissenschaften und dann Medizin. 1865/1867 unternahm er mit JUAN LOUIS AGASSIZ eine Expedition an den Amazonas, die Jahre 1867/1868 verbrachte er in Europa, bevor er 1869 in Medizin promovierte. Danach wurde er krank, zog sich zurück und war bis 1872 von seinem Vater finanziell abhängig. 1873 begann er als Instruktor für Anatomie und Physiologie in Harvard seine akademische Karriere. 1876 wurde er Assistenzprofessor für Physiologie, 1880 wechselte in gleicher Funktion zur Philosophie, wo er nach nur fünf Jahren fest angestellter Professor wurde. Sein Hauptwerk *The Principles of Psychology* erschien 1890. Danach setzte eine internationale Rezeption ein, die ganz unterschiedliche Bereiche der Psychologie, Philosophie, Pädagogik und Religionswissenschaft betraf.

[273] Manchmal erscheint sie in der Literatur auch als JULIETTE FROISSY POURTALÈE und wird als „gypsy" bezeichnet.

Die Schlüsselfigur hiess SIMON NEWCOMB.[274] Im Jahre 1879 wurde PEIRCE Lecturer in Logic an der neu gegründeten Johns Hopkins University in Baltimore. Die Universität, benannt nach ihrem Donator,[275] war die erste reine Forschungsuniversität der Vereinigten Staaten, die beispielgebend wurde für alle anderen (SHILS 1978). Sie begann mit dem Vorlesungsbetrieb am 22. Februar 1876. Ihr erster Präsident war DANIEL COLT GILMAN,[276] der in Yale studiert hatte und dort 1863 Professor für Physikalische und Poltische Geographie wurde. GILMAN berief PEIRCE, aber er entliess ihn auch. Wen GILMAN ebenfalls berief, war der damals berühmteste amerikanische Mathematiker und Astronom SIMON NEWCOMB, der PEIRCE nicht ausstehen konnte. Er war seit 1877 Direktor des Nautical Almanach Office in Washington und wurde 1884 nach Baltimore berufen. NEWCOMB berichtete bei Dienstantritt dem Aufsichtsrat der Johns Hopkins University, dass der Lecturer in Logic, PEIRCE, mit einer französischen Zigeunerin zusammenlebte, noch während er verheiratet war.[277] Daraufhin wurde nicht NEWCOMB, sondern PEIRCE entlassen. Genauer: Sein Vertrag wurde nicht erneuert, während NEWCOMB nochmals mehr zu Ehren kann

Nach 1884 arbeitete PEIRCE fast ausschliesslich für die Coast and Geodetic Society und befasste sich vorwiegend mit Schwerkraftmessungen. Das Projekt sollte nach Jahren endlich abgeschlossen werden, aber PEIRCE konnte oder wollte den Schlussbericht nicht herstellen. Als er seinen lange überfälligen Report über die Schwerkraftmessungen am 29. November 1889 dann endlich vorlegte, verlangte der Leiter des Amtes aufgrund auswärtiger Gutachten Nachbesserungen, die PEIRCE nicht bereit war zu leisten. Daraufhin wurde ihm mit Wirkung vom 31. Dezember 1891 gekündigt. Danach hatte er kein geregeltes Einkommen, sein Erbe war rasch aufgezehrt und er lebte ausschliesslich von Vorträgen und Publikationen, am Ende in grosser Armut und vergessen.

Er schloss kein einziges seiner angekündigten Werke ab, hielt sich mit untergeordneten Stellen über Wasser[278] und starb im April 1914 nach einem schweren Krebsleiden vergessen in seinem Haus in Milford. Er hatte von 1857 an in zahlreichen Gebieten Studien veröffentlicht und hinterliess ein bereit gestreutes Werk von etwa 12.000 Druckseiten. Daneben sind ungedruckte Manuskripte und Handschriften überliefert, die einen geschätzten Umfang von mehr als 80.000 Seiten ausmachen. Die chronologische Edition seiner Schriften, die 1981 begann, hatte im Jahre 2000 mit dem sechsten Band gerade einmal das Jahr 1890 erreicht. 25 Jahre intensiver Schreibarbeit warten also noch auf die Veröffentlichung.

---

[274] SIMON NEWCOMB (1835-1909) studierte wie PEIRCE an der Lawrence Scientific School in Harvard. Er wurde 1861 Professor für Mathematik und Astronomie am United States Naval Observatory in Washington. NEWCOMB machte danach eine steile Karriere als Astronom, daneben entdeckte er das Benfordsche Gesetz für die Statistik und schrieb Traktate zur Nationalökonomie.

[275] JOHNS HOPKINS (1795-1873) stammte aus einer Quäkerfamilie und wurde als Whiskyfabrikant und Eisenbahnunternehmer Millionär. Er war kinderlos und hinterliess sein Vermögen für philanthropische Zwecke. Der seinerzeit grösste Fonds von sieben Millionen Dollar wurde unter Anderem zur Gründung der Johns Hopkins University genutzt.

[276] DANIEL COLT GILMAN (1831-1908) war nach seinem Studium Attaché an der amerikanischen Botschaft in Petersburg. 1856 wurde er Bibliothekar am Yale College und 1872 wurde er Präsident der neu organisierten University of California. GILMAN blieb bis 1901 Präsident der Johns Hopkins University und war danach noch Präsident der neu gegründeten Carnegie Institution in Washington.

[277] PEIRCE war ein Jahr zuvor, am 24. April 1883, geschieden worden und hatte sechs Tage später Juliette geheiratet. Das rettete ihn nicht.

[278] PEIRCE war *Consulting Chemical Engineer* der *St. Lawrence Power Co*. von 1896 bis 1902. Ein Forschungsgesuch über *Proposed Memoirs on Minute Logic* wurde 1902 von der *Carnegie Stiftung* abgelehnt.

In diesem Sinne sind alle Arbeiten über PEIRCE vorläufig. Es ist schwer, ihn einzuschätzen, weil er sich allen philosophischen Etiketten entzieht. Er selbst nannte sich bei Gelegenheit einen „scholastischen Realisten“ (PEIRCE 1934, S. 470), womit gemeint, dass die Realität unabhängig vom Geist existiert und keine Erkenntnis einen direkten Zugang zur Realität hat. „Scholastisch“ bezieht sich nicht nur auf die mittelalterliche Philosophie, sondern auch auf „scholar“. Realtität wird definiert als „the object of the final opinion of the scientifc community” (ebd.). Der Zugang zur Realität gelingt nur über die Forschung, aber Forschung ist keine Spiegelung der Realität, sondern methodengeleitete Meinungsbildung innerhalb einer *scientific community*. PEIRCE hat diesen Begriff stark gemacht.

Zwischen 1869 und 1871 diskutierte PEIRCE intensiv Probleme des deutschen Idealismus, besonders der Philosophie HEGELS, die nach dem Bürgerkrieg an den amerikanischen Universitäten des 19. Jahrhunderts als Reaktion gegen die orthodoxe Theologie und den schottischen Realismus[279] Verbreitung fand. HEGEL galt als Garant für eine von der Theologie unabhängige Philosophie, die zu einem eigenen System gefunden hat und die zugleich mehr war als nur Common Sense. Das Zentrum des amerikanischen Hegelianismus war die Zeitschrift *The Journal of Speculative Philosophy*, die von WILLIAM TORREY HARRIS[280] herausgegeben wurde und zu denen Autoren auch CHARLES SANDERS PEIRCE zählte.

Es war die erste englischsprachige Philosophiezeitschrift, die nicht an die christliche Theologie gebunden war.[281] Träger der neuen und von vielen amerikanischen Intellektuellen gelesenen Zeitschrift war die *St. Louis Philosophical Society*, die HARRIS, später der erste *US Commissioner of Education* und Gegenspieler DEWEYS, im Januar 1866 zusammen mit dem Deutschamerikaner HENRY CONRAD BROKMEYER[282] gründete. PEIRCE (1984, S. 132ff.) diskutierte mit HARRIS über die Darstellung der Hegelschen Philosophie im ersten Jahrgang der Zeitschrift, die mit Hilfe der idealistischen Philosophie sehr amerikanische Themen diskutierte.

HEGEL wurde als praktischer und politisch liberaler Philosoph verstanden, mit dessen Ideen sich die Probleme der amerikanischen Demokratie nach dem Bürgerkrieg bearbeiten lassen sollten (GOOD 2000). Es entstand also ein *amerikanischer* HEGEL, der wenig mit dem deutschen Philosophen gemein hatte, der von 1805 bis 1815 Rektor des Ägidiengymnasiums

---

[279] Entwickelt von THOMAS REID (1711-1776) in Edinburgh. Gemeint ist die Erfassung von Wirklichkeit durch natürliche Urteile (intuitive knowledge) oder den Common Sense.

[280] WILLIAM TORREY HARRIS (1835-1909), Absolvent von Yale, war von 1868 bis 1880 Superintendent der Schulen von St. Louis. Hier reformierte er das öffentliche Schulwesen und gründete 1873 zusammen mit SUSAN E. BLOW (1843-1916) den ersten amerikanischen Kindergarten auf der Basis der Pädagogik FRÖBELS. Von 1880 lehrte Harris an der Concord School of Philosophy. 1889 wurde er der erste *US Commissioner of Ed*ucation und übte dieses Amt bis 1906 aus. HARRIS war in dieser Position der Hauptvertreter einer konservativen Werterziehung, die bis zum ersten Weltkrieg einflussreicher war als die sich erst sehr allmählich formierende amerikanische Reformpädagogik. HARRIS entwickelte eine Philosophie der Erziehung auf der Basis des deutschen Idealismus.

[281] *The Journal of Speculative Philosophy* (1867-1893). Die Wirkung der Zeitschrift muss vor dem Hintergrund einer weitgehend individualisierten akademischen Philosophie verstanden werden, die sich nur sehr allmählich zu organisieren verstand. Die *American Philosophical Association* wurde erst 1901 gegründet, vorher bestanden örtliche oder regionale Clubs und Gesellschaften. Die nächste Gründung einer Zeitschrift (*Philosophical Review*, Cornell University) erfolgte 1892.

[282] HENRY CONRAD BROKMEYER (1828-1906), geboren in Preussen, kam mit sechzehn Jahren in die Vereinigten Staaten. Er war zunächst Schuhfabrikant, machte ein kleines Vermögen und studierte dann an verschiedenen Universitäten, darunter die Georgetown University in Kentucky und die Brown University in Rhode Island. 1856 kam BROKMEYER nach St. Louis. Unter seinem Einfluss wurde HARRIS zum Hegelianer.

in Nürnberg gewesen war und der seit 1818 an der Berliner Universität lehrte, ohne je seine pietistischen Wurzeln preiszugeben. Grundlegend für HEGELS Philosophie ist die Kategorie des „objektiven Geistes“, der sich selbst entwickelt oder bildet. Diese Philosophie, auch „objektiver Idealismus“ genannt, ist so im Kern eine Bildungstheorie. Das Geistige wird objektiv verstanden, also nicht gebunden an das individuelle Bewusstsein. „Geist“ ist nicht mit Naturgesetzen erklärbar und entwickelt sich hin zu einem Absoluten, also zu einem Endzustand.

In Amerika wurde HEGELS Idealismus mehr als dreissig Jahre nach seinem Tod und sehr unvollständig übersetzt nicht nur gegen die Theologie genutzt. Der Idealismus war auch eine intellektuelle Waffe gegen die materialistische Philosophie, also gegen einen biologischen und sozialen Determinismus, der für Freiheit keinen Platz hatte. Mit HEGELS Konzept der „positiven Freiheit” sollte individuelle Selbstverwirklichung und organische Gemeinschaft zusammen gebracht werden können. Voraussetzung dafür war HEGELS Kritik der „abstrakten Freiheit”, die verstanden wurde als Gegensatz zur praktischen Freiheit, etwas real tun und bewirken zu können. HARRIS (1871) unterschied auf dieser Linie zwischen dem „Abstrakten” und dem „Konkreten”, ein Gegensatz, den JOHN DEWEY noch 1938 verwenden sollte.

Wer HEGEL *nicht* so las, war der Naturwissenschaftler PEIRCE. Er opponierte gegen das philosophische Programm als solches. Die Begründung dafür war, dass niemand eine letztgültige Meinung (final opinion) haben könne. HEGELS Philosophie ziele auf das „Letzte” oder das „Absolute”, aber genau das sei nicht zu haben, und zwar weder von der Philosophie noch von der Wissenschaft. Beide nämlich leben in einem kommunikativen Universum vom Widerspruch und so von der eigenen Vorläufigkeit. Sie sind *nur* Meinungen und müssen herausgefordert werden können, wenn die Reflexion vorankommen soll.

> „There is no reason to think that there is any possible opinion which sufficient observation and reasoning would *not* reverse; hence, no absolutely final opinion can be aimed at. But at a sufficiently advanced point of time, there must be *some* opinion concerning the future settled opinion, which would result from proper reasoning concerning all the experience *so far* had by men”
> (PEIRCE 1984, S. S. 352/353; Hervorhebungen J.O.).

Entscheidend ist die Verbindung von Erfahrung und Zeit: Weil die Erfahrung unabschliessbar ist, kann es keine finale Meinung über irgendetwas geben. An jedem gegebenen Zeitpunkt kann immer nur die vorhandene Erfahrung zu einer überzeugenden, temporär gültigen Meinung verdichtet werden, hinreichende Beobachtungen und gute Begründungen vorausgesetzt. Das Kriterium für Qualität ist die persönliche Kompetenz des Urteilenden, nicht der vorausgesetzte „Geist”.

> „But observe this: *no sensible man will be void of doubt as long as persons as competent to judge as himself differ from him*”
> (ebd., S. 355).

Niemand kann frei von Zweifel sein, wenn jemand von seiner Qualität ihm begründet widerspricht. Zweifel aber sind die Sperren für die Wahrheit, die nie vollständig und immer nur durch Meinungsbildung überwunden werden können. Wenn ein- und dasselbe Experiment zu demselben Ergebnis führt, dann nur, weil die Beobachter sich einigen konnten, bis zur nächsten Anomalie oder zum nächsten Problem.

„Erfahrung" ist *geteilte* und *kontroverse* Erfahrung, nicht einfach, wie im deutschen Idealismus, singulärer Geist. Intellektuelle „Einheit" kann es nur geben als scharf überwachte und verinnerlichte *Konfession*, die sich abschotten muss (ebd.). Die Doktrinen des Glaubens müssen gegen jede Versuchung des Zweifels geschützt werden, und das ist nur möglich, wenn sie als „heilig" angesehen werden, was dasselbe ist, wie gefeit zu sein gegen jede Art von Infragestellung.

- Diese Methode hilft in der Welt der Erfahrung nicht weiter,
- „since the world in which we are interested has this peculiarity: that *things are not just as we choose to think them*" (ebd., S. 355/356).
- Die Welt ist keine Kopfgeburt, und Erfahrung wird nicht aus der Idee abgeleitet.

Daraus ergibt sich eine Reihe von Maximen der praktischen Logik, die PEIRCE gelegentlich auch *pragmatism* genannt hat. Diese Maximen hat PEIRCE immer wieder variiert, aber im Kern unverändert gelassen. In einem Manuskript vom Winter 1869/1870 werden vier Maximen aufgelistet:

- MAXIM I: Where there is no real doubt there can be no real investigation.
- MAXIM II: What is questioned by instructed persons is not certain.
- MAXIM III: The object of reasoning is to settle questions.
- MAXIM IV: Things are not just as we choose to think them.
  (ebd., S. 356-358).

Ein realer Zweifel ist *kein* „philosophischer" Zweifel, der alles in Frage stellen kann, auch das, was gar nicht fraglich ist. Es ist aber unmöglich zu bezweifeln, dass Feuer brennt, wenn man sieht, hört und riecht, *dass* es brennt. Die Evidenz ist unmittelbar. Was genau fraglich werden kann, ist nie *vorher* sicher. Gerade wissenschaftliche oder philosophische Kompetenz macht die Vorhersage unmöglich, was bezweifelt werden wird, weil je neue Konstellationen des Denkens je andere Schlüsse erlauben. Der Zustand des Zweifelhaften ist vor allem dann gegeben, wenn öffentlich Dinge als „unbezweifelbar" (indubitable) hingestellt werden. Die reale intellektuelle Situation ist an keiner Stelle und im Blick auf kein Objekt „unbezweifelbar", nur dass nicht alles auf einmal fraglich werden kann.

Damit verbunden ist eine Absage an metaphysische oder „absolute" Theorien der Wahrheit, die Erfahrung zu einem Abschluss bringen wollen. Das wäre gleichbedeutend mit absoluter Sicherheit, wo es aufgrund der Fragestruktur den Denkens immer nur vorläufige Resultate geben kann.

- Wer gelernt hat, Fragen zu stellen und sie mit Beobachtungen zu verbinden,
- kommt an kein Ende, sondern immer nur zu Ergebnissen.

Jede nützliche Forschung muss zu Schlussfolgerungen führen, über die im Lichte der Daten Einigkeit erzielt werden kann. Der Zweifel ist nur der Ausgangspunkt für die Forschung, nicht deren Endpunkt, sonst gäbe es einzig fruchtlose Spekulation. Es ist daher falsch, die Kraft der Vernunft (power of reasoning) einzig auf sich selbst zu beziehen, wie dies im deutschen Idealismus getan wird. Damit befördert man nur endlose Disputationen, statt diese zu einem Ende zu bringen (ebd., S. 357/358). Das Ende ist immer nur das Ende eines *Projekts*, daher ist kein Ende definitiv, sondern lediglich der potentielle Beginn eines neuen Problems. Nur unter dieser Voraussetzung gilt das pragmatistische Prinzip der

praktischen Konsequenzen, es sorgt dafür, dass Disputationen nicht folgenlos bleiben, was zum Beispiel die Pädagogik auf eine neue Grundlage stellen würde.

> „The best cure for such a spirit of disputatiousness is the constant practical application of reason where its inferences will be speedily tested, and especially the study of the natural sciences"
> (ebd., S. 358).

PEIRCE formulierte mit diesen Thesen keineswegs nur seine eigene Meinung. Lange vor seiner Berufung als Lecturer in Logic an die Johns Hopkins University war er Mitglied in einem informellen Zirkel, der berühmt werden sollte. Am 28. Oktober 1871 versammelte sich in der Harvard University zum ersten Male der so genannte *Metaphysical Club*, eine von PEIRCE ins Leben gerufene informelle Diskussionsrunde, deren Kern aus Harvard-Absolventen bestand. Sie hatten sich zum Ziel gesetzt, jede Form von philosophischer oder theologischer Metaphysik kritisch zu analysieren und auf ihren tatsächlichen Gehalt hin zu untersuchen. So gesehen, kann der Name *Metaphysical Club* nur ironisch verstanden werden, das ihm verbundene Programm ist jedenfalls kennzeichnend für die Entwicklung der amerikanischen Philosophie und Wissenschaften im 19. Jahrhundert (MENARD 2002).

Genauer durchlief der Club zwei Phasen, eine pragmatistische und eine idealistische (SHOOK 2006). Die erste Phase wurde von PEIRCE organisiert, sie dauerte bis zur Mitte des Jahres 1875. Im April dieses brach PEIRCE zu einer seiner Reisen nach Europa auf und im September des Jahres starb der eigentliche Motor dieses Clubs. Die zweite Phase begann am 10. Februar 1876 und endete im Februar 1879. Beide Phasen haben thematisch nichts mit einander gemein, obwohl die personelle Kontinuität weitgehend gewahrt blieb. Im Fokus der ersten Phase standen die Folgen der Evolutionstheorie, in der zweiten Phase wurden Probleme des deutschen Idealismus diskutiert. PEIRCE nahm nur an den Treffen der ersten Phase teil. Die Zeit zwischen Herbst 1871 und Winter 1872 war besonders aktiv. Man traf sich unregelmässig, vermutlich aber in einem Abstand von nicht länger als vierzehn Tagen, um die Folgen der wissenschaftlichen Revolution für die Philosophie zu erörtern.

Neben PEIRCE gehörten zu diesem Club

- WILLIAM JAMES,
- NICHOLAS ST. JOHN GREEN,
- JOHN FISKE,
- FRANCIS ELLINGWOOD ABBOT,
- OLIVER WENDELL HOLMES
- und CHAUNCEY WRIGHT zählten, der als „Senior" die Zusammenkünfte leitete.

Diese Namen sind illuster: WILLIAM JAMES, der 1885 Professor für Philosophie in Harvard wurde, war am Ende des 19. Jahrhunderts der unangefochtene Sprecher der neuen Theorie. OLIVER WENDELL HOLMES begründete die pragmatistische Rechtstheorie[283] und wurde 1902 Mitglied des amerikanischen *Supreme Court*. JOHN FISKE, ebenfalls Jurist, wurde

---

[283] *The Common Law* (1881). OLIVER WENDELL HOMES Jr. (1841-1935) graduierte 1866 an der Harvard Law School, nachdem er am Bürgerkrieg teilgenommen hatte und schwer verwundet worden war. HOLMES praktizierte als Anwalt in Boston und unterrichtete an der Harvard Law School, 1882 wurde er Mitglied im Massachusetts Surpreme Judical Court und 1899 Chief Justice. 1902 berief ihn Präsident THEODORE ROOSEVELT in den Supreme Court der Vereinigten Staaten. In dieser Stellung blieb HOLMES bis 1932.

zum führenden Vertreter der Evolutionstheorie in den Vereinigten Staaten.[284] Auch NICHOLAS ST. JOHN GREEN[285] war Jurist, lehrte aber auch Mental Philosophy in Harvard und wurde 1873 auf eine Professur für Rechtswissenschaft an die Boston University berufen. FRANCIS ELLINGWOOD ABBOT[286] war der einzige Theologe in diesen Kreis. Er war ein seltsamer Theologe, der alle Dogmen ablehnte, das Christentum für überholt hielt und einen wissenschaftliche Theismus entwickeln wollte (ABBOT 1885).

Im Mittelpunkt des Clubs stand zunächst nicht PEIRCE, sondern der neun Jahre ältere CHAUNCEY WRIGHT.[287] Er war der Motor des Clubs. Auch WRIGHT war ziemlich einzigartig. Er konnte nicht unterrichten und erhielt ähnlich wie PEIRCE keine akademische Position. Seinen Unterhalt verdient er als Mathematiker für den *Nautical Almanac*. Die erste Ausgabe von *The American Ephemeris and Nautical Almanac* erschien 1849. Das Handbuch stellte ein komplexes matematisches Datenmaterial zur Verfügung, mit dem Schiffe nautische Distanzen berechnen konnten. Die Daten wurden ständig angepasst. Wright übte seine Tätigkeit so aus, dass er die mathematischen Kalkulationen eines Jahres in drei Monaten erledigte, um sich für den Rest des Jahres philosophischen Problemen widmen zu können.

Der Mathematiker und Messingenieur WRIGHT insistierte auf dem Primat erfahrungsgesättigter Fakten und wies jede Form von Apriori-Philosophie zurück. Fakten sind keine Naturgesetze, wer sich, wie HERBERT SPENCER, auf „Naturgesetze" berufe, betreibe, so WRIGHT, nichts als eine neue Form von Theologie. Gesetze entsprechen dem Bild der Welt, das man sich von ihr gemacht hat, das heisst, sie setzen eine Kosmologie voraus. Die wirkliche Welt der Erfahrung ist kontingent, es gibt keine Sicherheit des „Apriori". SPENCERS Idee, Naturgesetze seien invariant, widersprechen, so WRIGHT, der Evolutionstheorie und laufen auf eine Teleologie der Natur hinaus, die sich mit keinen Fakten beweise lasse. Beobachtbar sind Fakten, Gesetze sind Verallgemeinerungen, die sich nur soweit ziehen lassen, wie die Fakten sie stützen. Und dabei ist immer der Kontext der Beobachtung massgebend, nicht die Schlussfolgerung als solche.

Damit wäre neben dem schottischen Realismus auch für den deutschen Idealismus kein Platz mehr in der Philosophie. Für WRIGHT haben beide, nur jeder auf andere Weise, Apriori-Elemente in die philosophische Methodologie eingeführt, die auf diese Weise zur

---

[284] FISKE (1879) und andere Schriften. JOHN FISKE (1842-1901) studierte an der Harvard Law School und graduierte dort 1865. Er praktizierte als Anwalt und war daneben als Autor und Wissenschaftsjournalist tätig. In seinen *Outlines of Cosmic Philosophy* (1874) bezweifelt er einen Konflikt zwischen Glauben und Wissenschaft.

[285] NICHOLAS ST. JOHN GREEN (1830-1876) graduierte 1861 an der Harvard Law School, nachdem er zuvor bereits in der Bostoner Anwaltskanzlei von BENJAMIN FRANKLIN BUTLER gearbeitet hatte. St. John Green wurde 1870 Lecturer an der Law School von Harvard. Seine pragmatistische Theorie des Rechts beschreibt etwa WIENER (1948).

[286] FRANCIS ELLINGWOOD ABBOT (1836-1903) besuchte zwei Jahre lang die Harvard Divinity School, graduierte aber am Meadville Theological Seminary in Pennsylvania (1853). Ein Jahr später wurde er in Dover New Hampshire, zum unitarischen Priester geweiht. Nach heftige Konflikten mitseiner Kirche gründete er 1867 die Free Religious Association, die für Religionsfreiheit, Respekt vor der menschliche Vernunft und für eine wissenschaftliche Theologie eintrat. 1881 promovierte ABBOT in Harvard in Philosophie.

[287] CHAUNCEY WRIGHT (1830-1875) graduierte 1852 am Harvard College, und hielt dort gelegentlich Vorlesungen, wiederum vermittelt durch WILLIAM JAMES. WRIGHT hatte nach 1855 bereits versucht, einen *Harvard Club* zu gründen. Hauptsächlich war er beschäftigt als mathematischer Kalkulator („Computer") beim *American Ephemeris and Nautical Almanac*. Er traf bei seiner einzigen Überseereise 1872 mit CHARLES DARWIN zusammen und veröffentlichte zwischen 1864 und 1873 regelmässig im *North American Review*. Eine posthume Auswahl seiner philosophischen Ideen (WRIGHT 1877) hinterliess allerdings keinen Eindruck. Im akademischen Jahr 1870/1871 hielt er an der Harvard University Vorlesungen über Psychologie, ohne eine akademische Position zu erwerben.

Metaphysik verkommen sei. WRIGHT war verantwortlich für die positive Rezeption von DARWINS Lehre der *natural selection*, die als Denkfigur eine zentrale Grundlage des Pragmatismus werden sollte (RYAN/MADDEN 2000). WRIGHT selbst übertrug das Prinzip der natürlichen Selektion auf die psychische Entwicklung des Menschen und bereitete so der modernen Entwicklungspsychologie den Weg. Es gibt kein Nacheinander der Natur, wie ROUSSEAU angenommen hatte, sondern nur den Selbstaufbau der Psyche, die sich auf je neue Aufgaben und Umwelten einstellen muss. Allerdings ist dabei die Einzigartigkeit der biografischen Erfahrung der Schlüssel zum Problem (WRIGHT 1877, S. 102).

Theorien der natürlichen Entwicklung hatten vor DARWIN schon LARMARCK, RICHARD OWEN und ERASMUS DARWIN vorgelegt,[288] aber erst die Lehre von der natürlichen Selektion, also der unaufhörlichen Anpassung der Arten an sich verändernde Lebenssituationen, war die Herausforderung für die christliche Schöpfungstheologie, die an fast allen amerikanischen Colleges und Universitäten vertreten wurde. Von der Denkfigur der natürlichen Selektion, verstanden als intelligente Anpassung und Lernen von den Konsequenzen, nahm der Pragmatismus seinen Ausgang, was in der Diskussion des Heidelberger Philosophie-Kongresses niemand wusste oder erwähnte. Allerdings wurde innerhalb der sich formierenden Schule des Pragmatismus die Bedeutung der Evolutionstheorie unterschiedlich gesehen.

PEIRCE hatte 1877, also sechs Jahre nach der ersten Sitzung, die Grunddoktrin des Metaphysical Club zu fassen versucht. Der Aufsatz, ganze fünfzehn Seiten lang, ist berühmt. Er ist überschrieben *The Fixation of Belief* und wurde am 12. November 1877 in der Zeitschrift *Popular Science Monthly*[289] veröffentlicht. Die Zeitschrift erschien unter dem Titel *Popular Science Monthy The Manufacturer and Builder* seit 1868. Später hiess die Zeitschrift im Untertitel auch *Practical Journal of Industrial Progress*. Man sieht hier die Zweckbestimmung, Wissenschaft soll praktischen Nutzen haben, was nur möglich ist, wenn sich Reflexionen mit Handlungen verbinden. Aber es geht um mehr als um Nutzen. Die Folgen einer Handlung kontrollieren die Reflexion.

Das kleidet PEIRCE in eine Frage, die sich selbst beantwortet:

> „If the settlement of opinion is the sole object of inquiry, and if belief is of the nature of a habit, why should we not attain the desired end, by taking any answer to a question which we may fancy, and constantly reiterating it to ourselves, dwelling on all which may conduce to that belief, and learning to turn with contempt and hatred from anything which might disturb it? This simple and direct method s really pursued by many men" (PEIRCE 1986, S. 248/249).

Das wäre die falsche Methode, weil die Überzeugung durch Wiederholung und Beharrlichkeit festgelegt werden würde (ebd., S. 250). Man kann Überzeugungen auf verschieden Weisen gewinnen, nicht nur durch Gewohnheiten, sondern auch durch Autorität oder durch Festlegung der Prämissen, also a priori. Alle diesen Methoden haben auch Vorteile, aber keine ist wissenschaftlich. Alle stellen Verfahren dar,

> „in which the conception if truth *as something public* is not yet developed" (ebd., S. 253; Hervorhebung J.O.).

---

[288] WRIGHT selbst las 1844 *Vestiges of the Natural History of Creation*, eine anonyme, vor-darwinistische Kritik der christlichen Schöpfungstheologie, die ersetzt wurde natürliche Evolution.

[289] Eine französische Übersetzung erschien im Dezember 1878 unter dem Titel *Comment se fixe la croyance* in der Zeitschrift Revue Philosophique de la France et de L'Etranger. PEIRCE schrieb Französisch.

Damit ist nicht ein Prozess beliebiger Verhandlungen gemeint, sondern eine Offenheit der Zustimmung. Die wissenschaftliche Methode ermöglicht es, dass die Schlussfolgerung eines jeden Menschen dieselbe ist. Die Methode setzt voraus, dass die Überzeugung nicht durch etwas Menschliches bestimmt wird, sondern durch etwas, was ausserhalb fortdauert, durch eine Realität, die unabhängig von uns existiert und durch die Methode erfasst werden kann (ebd., S. 253/254).

Wie geht das, wenn doch lediglich Hypothesen die Forschung leiten sollen und eine Spiegelung der Realität durch Beobachtungsdaten ausgeschlossen wird? Woher weiss ich, fragt PEIRCE, dass es Realitäten unabhängig von mir überhaupt gibt? Wenn Hypothesen der einzige Grund der Forschungsmethode sind, dann kann die Forschungsmethode nicht dazu verwendet werden, die Hypothese zu stützen. Aber was dann?

1877, PEIRCE ist 38 Jahre alt, gibt auf diese Frage vier Antworten:

- Wenn die Forschung nicht als Beweis angesehen werden kann, dass es reale Dinge (real things) gibt, so führt sie auch nicht zum gegenteiligen Schluss. Die Methode an sich ist bewährt. Wer sie ausübt, zweifelt nicht an ihr.
- Keiner kann wirklich bezweifeln, dass es Realitäten gibt, oder wenn er es täte, dann wäre der Zweifel keine Quelle von Unzufriedenheit (dissatisfaction). Der Hypothese der von mir unabhängigen Realität kann jeder zustimmen. Wenn es regnet, mache nicht ich den Regen.
- Jeder benutzt die wissenschaftliche Methode bei sehr vielen Dingen und zögert nur dann, wenn er nicht weiss, wie er sie benutzen soll.
- Die Erfahrungen mit dieser Methode sind positiv, die Wissenschaft hat im Festlegen der Meinungen grosse Triumphe gefeiert (ebd., S. 254).

Das bedeutet nicht, dass die Methode des Forschung zu mehr beiträgt als zu einerv begründeten Meinung. Anders könnte keine wissenschaftliche Aussage kritisiert und widerlegt werden. Die Festlegung einer Meinung ist das einzige Ziel jeder Forschung (ebd., S. 248). Dazu reicht es nicht, einfach eine Frage zu stellen und diese zu Papier zu bringen. „There must be real and living doubt, and without this all discussion is idle" (ebd.). Wer allerdings einen Zweifel dort anbringt, wo alle Welt längst überzeugt ist, verzögert das Geschäft. Wenn der Zweifel aufhört, kommt die Beschäftigung mit dem Thema zu einem Ende, wenn nicht, so hätte er keinen Zweck. Wissenschaft betreibt man, nicht um den Zweifel zu erhöhen, sondern um zu Überzeugungen zu gelangen.

> „The feeling of believing is a more or less sure indication of there being established in our nature some habit which will determine our actions. Doubt never has such an effect" (ebd., S. 247).

Überzeugungen stabilisieren die Sicherheit, aber mehr auch die stärksten Überzeugungen nicht. Es sind *beliefs*, nicht Dogmen. Das hängt mit der Prämisse zusammen. Klarheit gewinnen Ideen einzig dann, wenn sie mit ihren Effekten und möglichen praktischen Konsequenzen (practical bearings) verbunden werden. Wer *a priori*-Ideen vertritt, wird sich durch Fakten nicht überzeugen lassen, sondern immer nur versuchen, die spekulative Disputation fortzusetzen (PEIRCE 1878). Das implizierte einen radikalen Bruch mit *jeder* Form von Metaphysik, auch mit der Religion, für die es - ausser dem Kinderglauben[290] - keine Erfahrungsbasis gibt und geben kann (PEIRCE 1984, S. 280f.).

---

[290] "Can it possibly be, that the directest and most uncritical faith in the object which command one's adoration - the faith of a little child - is the only actual motive to religion which there has been or ever will be, and that all

> "The reasoning of natural science is valid because it proceeds from outward appearances only to outward appearances. If religion could, in a parallel way, restrict its conclusions to spiritual experiences, it might find a scientific foundation in spiritual experiences. But it cannot. *Religion must be supreme or is nothing*. It has to assert, not only that such and such a proposition is one altogether delightful and comforting, but what outward appearances will always be found to comfort it"
> (ebd., S. 435/436; Hervorhebung J.O.).

Später variierte PEIRCE diese Meinung. Religion nämlich ist selbst eine Erfahrung. PEIRCE religionsphilosophischen Schriften beziehen sich darauf und sie zeigen ein differenzierteres Bild. Diese Schriften liegen seit 1995 in einer deutschen Ausgabe vor, die ich im Folgenden benutze. Hier wird zunächst deutlich, dass PEIRCE dem Materialismus widerspricht. Es gibt zwei Bereiche menschlicher Gelehrsamkeit, die Wissenschaft der äusseren Dinge und die Wissenschaft des Geists selbst (PEIRCE 1995, S, 43). Allerdings ist das Verfahren beider Wissenschaften gleich, nämlich naturwissenschaftlich (ebd.). Die Naturwissenschaft muss nicht in einem kruden Materialismus enden, ohne dafür den Idealismus alter Art zu benötigen, der auf Transzendenz bezogen ist, also zwei Welten unterscheidet.

Das verändert den Theoriebegriff. Der Zweck einer Theorie ist es, „einen Bewusstseinsfaden durch verschiedene Stadien des Bewustsseins hindurch zu verfolgen" (ebd., S. 65). Was mit der Metapher des „Bewusstseinsfadens" bezeichnet wird, sind Hypothesen, die über verschiedene Phasen konstant gehalten oder mit der Erfahrung verworfen werden. Etwas als „Theorie" zu verstehen, ist dasselbe, wie davon überzeugt zu sein. Theorie ist der Glaube daran, das gilt für die scientific community ebenso wie für die Alltagstheorien, die in der Umgangssprache verwendet werden. In beiden Fällen ist die Anerkennung als Theorie mit der Vorstellung der Vorläufigkeit verbunden (ebd.).

> „Als einzige Frage bleibt, ob etwas, das direkter Beobachtung nicht zugänglich ist, deshalb notwendig ist" (ebd., S. 66).

Das gilt nicht für eine kodifizierte Form von Metaphysik, wohl aber für die transzendente Erfahrung. Jede ernsthafte Reflexion kommt an einen Punkt, der sich auf Fragen bezieht, die sich der direkten Beobachtung entzieht, ohne deswegen unsinnig zu sein. Eine dieser Fragen ist der nach der Realität Gottes. PEIRCE hat sich dieser Frage in seinem letzten Lebensjahrzehnt zugewandt. Die Realität Gottes ist eine *Hypothese* (ebd., S. 338), die sich nicht anders als mit Erfahrung bearbeiten lässt. Besonders ist diese Hypothese, weil sie ein „unbegreifliches Objekt" voraussetzt, während doch jede Hypthese voraussetzt, dass sie ihr Objekt „auch wirklich begrifflich erfasst

> Damit bleibt der GOTT-Hypthese nur ein Weg, wie sie selbst zu verstehen ist, nämlich der vage und doch genauso wahr zu sein, wieweit sie bestimmt ist und wieweit sie kontinuierlich dazu tendiert, sich selbst immer mehr - und das ohne Grenzen - zu bestimmen" (ebd., S. 339).

Auch und gerade ein streng hypothetischer Gott kann mit allen Ernst geliebt und verehrt werden. Die Hypothese lässt die Vorstellung der Erhabenheit Gottes ebenso zu wie

---

reasonings *pro* or *con* upon the fundamental proposition of religion must be entirely irrelevant and unsatisfactory?" (PEIRCE 1984, S. 281)

die Schönheit dieser Vorstellung, und wer gemäss dieser Hypothese lebt, strebt auch danach, seine Lebensführung und all Handlungsfolgen damit in Einklang zu bringen (ebd., S. 340/341).

> „Dies aber, überlegtermassen und gänzlich bereit zu sein, die eigene Lebensführung in Übereinstimmung mit einem Grundsatz zu gestalten, ist nicht mehr und nicht weniger als die Einstellung des Geistes, die GLAUBEN genannt wird“ (bd., S. 341).

Wie aus diesen Ansätzen einer pragmatischen Philosophie, die sich am Lernen der Naturwissenschaften und nicht an den Doktrinen der Metaphysik orientierte, aber gleichwohl Sinn für dem Glauben aufbrachte, Pädagogik wurde, hängt vor allem mit der intellektuellen Entwicklung JOHN DEWEYS zusammen, der keineswegs von Anfang an „Pragmatist” war, sondern sich in seiner frühen Karriere sehr stark am amerikanischen HEGEL orientierte.

JOHN DEWEY promovierte im Juni 1884 an der *Johns Hopkins University*, wo er von 1882 an als Graduierter im Department für Philosophie studiert hatte. Er trug in diesen Department insgesamt achtmal vor, darunter über HEGEL und die Hegelianer sowie die neue empirische Psychologie.[291] Er nahm in seinem zweiten Studienjahr an den Logik-Kursen von PEIRCE teil, die ihn aber weitgehend unbeeindruckt liessen (DYKHUIZEN 1973, S. 30f.), vor allem weil er den Zusammenhang zwischen dem Lernmodus der Naturwissenschaften und pragmatischer Philosophie noch nicht verstand oder nicht nachvollziehen wollte. Seine Dissertation über die Psychologie KANTS, die 1884 abgeschlossen wurde, ist nie erschienen, das Manuskript gilt als verschollen. Die Ablösung vom deutschen Idealismus vollzog sich allmählich, aber noch während der Zeit, als Dewey an der University of Michigan unterrichtete (COUGHLAN 1975; WILLIAMS 1998).

Sechzehn Jahre nach Abfassung seiner Dissertation, als DEWEY definitiv mit Hegelscher Logik und Metaphysik gebrochen hatte, wurde PEIRCE’ praktische Logik zu einem zentralen Bezugspunkt in seinem Werk, das erst jetzt, mit dem Erscheinen des Schlüsselaufsatzes *Some Stages of Logical Thought* (1900), „pragmatistisch” wurde. Das ist besonders für die Entwicklung von DEWEYS Erziehungstheorie wichtig, die erst danach die frühe Orientierung an der „Child-Study movement” (DEWEY 1975, S. 211)[292] mit einer umfassenderen philosophischen Perspektive verbinden konnte.

DEWEYS Aufsatz *Some Stages of Logical Thought* erschien zuerst in der *Philosophical Review*.[293] PEIRCE wird nicht namentlich erwähnt, aber sein Einfluss ist unverkennbar. DEWEY wendet sich

- gegen jede ontologische Spekulation,

---

[291] *Knowledge and the Relativity of Feeling* (Dezember 1882), Schriften des englischen Hegelianers THOMAS HILL GREEN (Januar 1883), *Hegel and the Theory of Categories* (April 1883), Remarks on GEORGE SYLVESTER MORRIS (Oktober 1883), *The Psychology of Consciousness* (November 1883), *Delbouef on Living and Dead Matter* (Dezember 1883) Remarks on JOSEPH JASTROW (Januar 1884), *The New Psychology* (März 1884) (Daten nach LEVINE 2002).

[292] Die *Illinois Society for Child-Study* war 1895 gegründet worden. DEWEYS Lehrer an der *Johns Hopkins University*, G. STANLEY HALL (1844-1924), hatte die *Child Studies*, eine empirisch-phänomenologisch Beschreibung der Kindheit mit starkem Bezug auf die sich entwickelnde Lehrerbildung, begründet. HALL war die zentrale Figur der frühen amerikanischen Psychologie vor dem Behaviorismus.

[293] JOHN DEWEY: *Some Stages of Logical Thought*. In: Philosophical Review 9 (1900), S. 465-489. Der Aufsatz wurde 1916 in DEWEYS Sammlung *Essays in Experimental Logik* aufgenommen (DEWEY 1916, S. 183-219). Die “Stadien” sind historisch zu verstehen, am Beginn der Entwicklung stehen die “fixed ideas” der Stammesgesellschaften, am Ende steht das Forschungsverfahren der Erfahrungswissenschaften.

- gegen die Übermacht der Worte in der Philosophie
- und gegen „fixed ideas" als dem Grundpfeiler des sozialen Konservativismus,

Mit „festen Ideen" im Unterschied zu pragmatischen Hypothesen ist ein eminentes pädagogisches Problem verbunden. Feste Ideen werden als unantastbare Wahrheiten unterrichtet, frei von jedem Zweifel und unabhängig von jeder praktischen Anwendung. Nur so können sie überleben (DEWEY 1916, S.189ff.). Ihr Entstehungskontext geht verloren, sie erscheinen als stabil jenseits jeder Erfahrung, aber, so DEWEY, sie überleben auch nur abstrakt. Praktisch gibt es immer kritische Fälle oder Umstände, in deren Licht die fixen Ideen nicht aufrechterhalten werden können,

„the friction of circumstance melts away their congealed[294] fixity" (ebd., S. 193/194).

Nicht unablässige Disputation fixer Ideen aber ist das Hauptmerkmal des Denkens, sondern intelligente Diskussion und der öffentliche Austausch der Gedanken (conversation of thought) (ebd., S. 194/195). Das ist exakt das Argument von PEIRCE in seinem Aufsatz *The Fixation of Belief*, wonach die Wahrheit jenseits von Autorität, Gewohnheit und Apriori-Philosophie öffentlich sein muss. Allerdings betont DEWEY weit mehr die Diskussion als die Methode der Forschung. Damit soll die praktische Logik ausgedehnt werden auf das gesamte Feld der Erfahrung.

> "It is evident that discussion …, if judged from the standpoint of the older fixed ideas, is a destructive process. Ideas are not only shaken together and apart, they are so shaken in themselves that their whole validity becomes doubtful. Mind, and not merely beliefs, becomes uncertain. The attempt to harmonize different ideas means that in themselves they are discrepant. The search for a conclusion means that accepted ideas are only points of view, and hence personal affairs"
> (ebd., S. 195).

Denken allgemein kann verstanden werden als „doubt-inquiry function" (ebd., S. 216). Das ist wiederum direkt auf PEIRCE bezogen, wenngleich nur auf die praktische Logik und nicht auf die gesamte Philosophie. Zudem muss in Rechnung gestellt werden, dass DEWEY und sein Kreis PEIRCE vermittelt über WILLIAM JAMES gelesen haben, wenngleich das Konzept des praktischen Denkens und so der Kern des Pragmatismus auf PEIRCE zurückgehen.

In einer Übersicht für sechs Vorlesungen, die DEWEY im Januar und Februar 1910 an der *Johns Hopkins University* angekündigt hatte, werden die „Phasen" des gegenwärtigen im Unterschied zum historischen Pragmatismus so gefasst: Grundlegend seien drei Begründungsschriften gewesen,

- CHARLES SANDERS PEIRCE' *How to Make our Ideas Clear*,
- WILLIAM JAMES' *Philosophical Conceptions and Practical Results* und
- F. C. S. Schillers Buch *Humanism*
  (DEWEY 1985, S. 175/176).

---

[294] *To congeal* ist "gefrieren, "gerinnen" oder "erstarren lassen".

Gemeinsam sei diesen Begründungen der "personal factor in knowing and truth" sowie der "practical factor in the genesis and structure of the function of knowing" (ebd., S. 176). PEIRCE' Aufsatz erschien am 12. Januar 1878 wiederum im *Popular Science Monthly*, JAMES' Ansprache vor der *Philosophical Union* der Universität von Kalifornien erschien 1898 als Broschüre im Universitätsverlag und SCHILLERS *Humanism* erschien 1903 bei Macmillan&Co. in New York.[295] In diesem Sinne hatte die Philosophie des Pragmatismus einen Begründungsvorlauf von etwa 25 Jahren hinter sich, bevor sie ihren Durchbruch als das erlebte, was DEWEY 1938 mit „new philosophy" bezeichnete.

Wie wurde daraus Pädagogik? Zunächst muss das Grundprinzip akzeptiert werden. "All principles by themselves are abstract", schreibt JOHN DEWEY (1991, S. 7) in *Experience and Education*.

"They become concrete only in the consequences which result from their application".

Prinzipien der pädagogischen Reform, wie sie seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts diskutiert werden, sind sehr fundmental und sehr weitreichend. Wer sie richtig verstehen will, kann nicht von "Entweder:Oder-Philosophien" ausgehen, also sich auf die eine Seite gegen die andere stellen. Alles kommt darauf an, wie diese Prinzipien in der *Praxis* der Erziehung, in Schulen, Familien und anderen sozialen Feldern, interpretiert werden. Man muss herausfinden, wie sie *konkret* die Erfahrung bestimmen oder nicht bestimmen. Die "neue" Erziehung ist so nicht einfach aufgrund ihrer Selbstbehauptungen die bessere. Sie muss sich bewähren, und zwar von ihren Konsequenzen aus.

> „The general philosophy of the new education may be sound, and yet the difference in abstract principles will not decide the way in which the moral and intellectual preference involved shall be worked out in practice. There is always the danger in a new movement that in rejecting the aims and methods of that which it would supplant, it may develop its principles negatively rather than positively and constructively. Then it takes its clew in practice from that which is rejected instead of from the constructive development of its own philosophy"
> (ebd.).

*Experience and Education* erschien 1938.[296] DEWEY hatte sich Ende des Jahres 1936 mit einem provozierenden Buch des Präsidenten der *University of Chicago*, ROBERT MAYARD HUTCHINS,[297] auseinander gesetzt,[298] in dem die *progressive education*, der DEWEY zugerechnet wurde und wird, auf das heftigste attackiert worden war. HUTCHINS' *The Higher*

---

[295] Viele der Daten zum Pragmatismus sind zugänglich unter: *The Pragmatism Cybrary* http://www.pragmatism.org/history/

[296] JOHN DEWEY: *Experience and Education* (New York: Macmillan Co. 1938) (DEWEY 1991, S. 1-62; DEWEY 2002, S. 227-281).

[297] ROBERT MAYNARD HUTCHINS (1899-1977), Absolvent der *Yale-University*, lehrte von 1925 an zwei Jahre an der Yale Law School, bevor er dort Dekan wurde. 1929 wurde er der fünfte Präsident der *University of Chicago*, eine Position, die er bis 1945 innehatte. Von 1945 bis 1949 war er Kanzler (chancellor) der *University of Chicago*. Von 1943 bis 1974 an war er Chairman of the Board der *Encyclopedia Britannica*. 1954 wurde er Präsident des *Fund for the Republic*, von 1969 war HUTCHINS Chairman of the Board des *Center for the Study of Democatic Institutions* in Santa Barbara/Calif. HUTCHINS war ein rigoroser Verfechter der akademischen Freiheit, in den fünfziger Jahren verweigerte er den Loyalitätseid der Fakultäten.

[298] JOHN DEWEY: *Rationality in Education*. In: The Social Frontier Vol. III, No. 21 (December 1936), S. 71-73. JOHN DEWEY: *President Hutchins' Proposals to Remake Higher Education*. In: The Social Frontier Vol. III, No. 22 (January 1937), S. 103/104. ROBERT MAYNARD HUTCHINS: *Grammar, Rhetoric, and Mr. Dewey*. In: the Social Frontier Vol. III, No. 23 (Febuary 1937), S. 137-139. JOHN DEWEY: *Was President Hutchins Serious?* In: The Social Frontier Vol. III, No. 24 (March 1937), S. 167-169.

*Learning in America* (1936) markiert in zentralen Positionen das Gegenteil des Programms der amerikanischen Reformpädagogik. HUTCHINS begründete neu, was in der angelsächsischen Welt *liberal education* genannt wird, eine Bildung, die frei ist von praktischen Bezügen.

- Grundlegend, so HUTCHINS, sei nicht das Verhältnis von Lernen und Handeln und so die Probe des Abstrakten in der Erfahrung, sondern der Kanon der Höheren Bildung, der in einem verbindlichen Set an Grossen Büchern überliefert werde.
- Bildung sei so weder instrumentell noch funktional zu begreifen, vielmehr müsse bei jedem Bildungsgang die intellektuelle Tradition vorausgesetzt werden, an der sich jeder Lernende abzuarbeiten habe.
- Im März 1937 bezeichnete HUTCHINS das Ziel einer solchen Bildung mit "intellectual discipline", zu unterscheiden von dem reformpädagogischen Ziel der "Entwicklung der Persönlichkeit".[299]

Bildung müsse im Blick auf die abverlangten Niveaus disziplinieren, und das sei nur möglich mit einer verbindlichen intellektuellen Überlieferung, über die nicht subjektiv entschieden werden könne und die nicht zur Wahl stehe. Dabei müsse in der Höheren Bildung auf praktische Bezüge verzichtet werden. Alltägliche Erfahrung und intellektuelle Bildung seien getrennte Grössen. Man könne also nicht die Erfahrung und schon gar nicht die praktischen Konsequenzen einer Theorie zum Massstab der Bildung erheben. Sie kann in diesem Sinne nur sich selbst genügen.

Die Diskussion über *liberal education* als akademische Alternative zur Reformpädagogik dauerte bis nach dem Zweiten Weltkrieg an. HUTCHINS war der eigentliche Gegenspieler DEWEYS in der amerikanischen Diskussion über die Zukunft der Bildung, wobei HUTCHINS die beiden zentralen Themen im Spätwerk DEWEYS, nämlich *Freiheit* und *Demokratie*, mit seiner eigenen Bildungstheorie zu besetzen versuchte.[300] 1952 schrieb HUTCHINS in einem Artikel für die *Encyclopedia Britannica*: "The Spirit of Western Civilization is the spirit of inquiry … To put an end to the spirit of inquiry that has characterized the West it is not necessary to burn the books. All we have to do is to leave them unread for a few generations".

> "On the other hand, the revival of interest in these books form time to time throughout history has provided the West with new drive and creativeness. Great books have salvaged, preserved, and transmitted the tradition on many occasions similar to our own" (HUTCHINS 1952).

Gegen diese Auffassung argumentierte DEWEY in *Experience and Education*. Das Problem ist nicht der Vorrang des Stoffes (subject-matter) oder gar eines Kanons, sondern sein Platz und seine Bedeutung innerhalb der Erfahrung. Daher kommt alles darauf an, eine korrekte Vorstellung von dem Verhältnis zu finden, in dem "Erziehung" und "Erfahrung" zu begreifen sind.

---

[299] Diskussion mit WILLIAM A. NEILSON (Präsident des Smith College) am 7. März 1937 im *New York Times Magazine* (S. 1-2, 25). Die Metapher der "Disziplin des Geistes" ist allerdings nicht neu (siehe etwa YOUMANS 1867).

[300] ROBERT MAYNARD HUTCHINS: *Education for Freedom* (Baton Rouge: Louisiana State University Press 1943). ROBERT MAYNARD HUTCHINS: *The Conflict of Education in a Democratic Society* (New York: Haroer&Bros. 1953).

> "I take it that the fundamental unity of the newer philosophy is found in the idea that there is an intimate and necessary relation between the processes of actual experience and education. If this be true, then a positive and constructive development of its own basic idea depends upon having a correct idea of experience" (DEWEY 1991, S. 7).

DEWEY, der zwischen 1879 und 1882 als Lehrer gearbeitet hatte, publizierte seit 1885 zu pädagogischen Themen, vielleicht nicht zufällig zuerst über Probleme der Höheren Bildung von Frauen.[301] DEWEY übernahm im Juli 1884 seinen ersten akademischen Posten als *instructor in philosophy* an der University of Michigan. Im Februar 1886 war er Mitbegründer des *Michigan Schoolmasters Club* in Ann Arbor. Er veröffentlichte zahlreiche Aufsätze zu verschiedenen pädagogischen Themen, darunter 1888 *The Ethics of Democracy* oder 1889 *The Value of Historical Christianity*. Nachdem er im März 1894 den Ruf an die Universität von Chicago akzeptiert hatte und im September des gleichen Jahres die *University of Chicago Elementary School* ("Laboratory School") gründen konnte,[302] verstärkte sich seine pädagogische Publizistik und Vortragstätigkeit, ohne zunächst eine eigene Richtung und unterscheidbare Philosophie erkennen zu lassen. Allerdings war DEWEY nie ein Anhänger der radikal kindzentrierten Pädagogik, die auf FRÖBELS Theorie des Kindergartens oder was davon in der amerikanischen Diskussion wahrgenommen wurde, zurückging.

DEWEYS berühmtes *pädagogisches Glaubensbekenntnis* von 1897[303] bezieht sich auf zwei Seiten der Erziehung, eine psychologische und eine soziologische.

> "The child has its own instincts and tendencies, but we do not know what these mean until we can translate them into their social equivalents" (DEWEY 1975, S. 85).

Erziehung ist nicht einfach ein Kompromiss zwischen der psychologischen und der soziologischen Seite (ebd.), sondern sorgt für eine ständige interpretierende Interaktion, in der beide Seiten möglichst gleich zu ihrem Recht kommen müssen. Aber das ist sehr formal bestimmt und drückt eine gemeinsame Überzeugung aus, die erziehungstheoretisch noch nicht sehr profiliert ist. Die frühe Chicago-Soziologie hat sehr ähnlich argumentiert, wobei seit WILLIAM JAMES' Vorlesungen *The Dilemma of Determinsm* (1884) die *Interaktion* zwischen „Self" und „Society" zur zentralen Denkfigur wurde. Darüber in der nächsten Sitzung mehr.

---

[301] *The Health of Women and Higher Education*, 1885.
[302] Die Schule wurde im Januar 1896 eröffnet, DEWEY war ihr Direktor von 1896 bis 1904.
[303] JOHN DEWEY: *My Pedagogic Creed*. In: School Journal LIV (January 1897), S. 77-80. (DEWEY 1975, S. 84-95)

## 3.3. WILLIAM JAMES

Die Quelle des Wissens ist heutzutage die freie Enzyklopädie Wikipedia. Weil heutige Schüler sie statt der Lehrmittel benutzen, spricht man bereits von einer „Wikipedia-Generation.“ Mit welcher Vorsicht man diese Quelle nutzen sollte, zeigt der Eintrag über WILLIAM JAMES in der deutschsprachigen Ausgabe des Wörterbuchs. Die letzte Änderung der Seite datiert vom 13. November 2006. Besser wurde es dadurch nicht. Bereits die Literaturliste weist gravierende Fehler auf. Eines der Hauptwerke von JAMES, die Studie über das pluralistische Universum, wird so zitiert:

- A pluralistic univers. Hibbert Lectures to Manchester College on the present situation in philosophy. New York: Longmans, Green, and Co (1909)
- Statt: A Pluralistic Universe. Hibbert Lectures at Manchester College on the Present Situation in Philosophy. New York: Longmans, Green, and Co. 1909.

Das mag man schlampig nennen. Korrektes Zitieren ist immerhin eine der Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens. Ärgerlich wird es, wenn die „Leistungen“ von WILLIAM JAMES eingeschätzt werden. Es heisst hier über das, was sein Leben und Werk ausgezeichnet haben soll:

> „Einführung des Fachbereichs Psychologie an amerikanischen Universitäten. Er ist ein Mitbegründer des philosophischen Pragmatismus. Seine psychologischen Theorien nahmen Grundideen der Gestaltpsychologie und des Behaviorismus vorweg und sind eine wichtige Grundlage der Religionspsychologie. Er gilt als der erste amerikanische Philosoph von internationaler Bedeutung. James betätigte sich auch auf dem Gebiet der Parapsychologie. 1894 bis 1895 war er Präsident der Society for Psychical Research.“

Daran stimmt vieles nicht, wobei im Internet zahlreiche andere Seiten zur Verfügung stehen, auf denen man sich hätte leicht informieren können. Ein ganz leichter Weg wäre es gewesen, die englische Ausgabe des Artikels über WILLIAM JAMES in Wikipedia zu konsultieren, der weit besser ist und sichtbar nicht von einem Laien geschrieben wurde. Man kann auch vermuten, dass die Beschäftigung mit WILLIAM JAMES im deutschen Sprachraum unterentwickelt sein muss, wenn ausgerechnet in Wikipedia so wenig Expertise versammelt ist.

Zu den Daten des Artikels: WILLIAM JAMES war Präsident verschiedener wissenschaftlicher Vereinigungen, nicht nur einer. Er präsidierte zum Beispiel die American Psychological Association. Auf der dritten Jahresversammlung der Gesellschaft am 27./28. Dezember 1894 in Princeton wurde er zum dritten Präsidenten gewählt und blieb, wie es üblich war, ein Jahr im Amt. 1904 wurde er ein zweites Mal gewählt, wie kein Präsident vor ihm. JAMES war aber auch Präsident der American Philosophical Association, die im Jahre 1900 gegründet wurde und der JAMES 1907 vorstand. Diese Gesellschaften waren noch sehr klein und sie mussten mit herausragenden Figuren Ansehen gewinnen. Eine davon war WILLIAM JAMES, der 1842 in New York geboren wurde und der, was zunächst gar nicht abzusehen war, eine Weltkarriere machte.

Er führt allerdings nicht den „Fachbereich Psychologie“ an amerikanischen Universitäten ein, sondern etablierte 1875 an Harvard Universität wohl das erste Laboratorium für experimentelle Psychologie. Tatsächlich war er der erste Psychologieprofessor der Vereinigten Staaten, der aber zunächst angestellt wurde, um Physiologie zu unterrichten. *Physiologie* war Teil der Medizin und wurde bereits im 16. Jahrhundert begründet.[304] *Psychologie* als akademisches Fach gab es erst seit dem Ende des 19. Jahrhunderts. JAMES hat gesagt, dass die erste Psychologie-Vorlesung, die er je gehört habe, seine eigene gewesen war. Die heutige Psychologie entstand gerade erst, begründet nicht zuletzt durch WILLIAM JAMES und zunächst ausgerichtet auf Laborversuche. Man konnte also nicht Psychologie studiert haben, wenn man eine Vorlesung in diesem Fach halten wollte oder sollte.

WILLIAM JAMES war Mediziner, wenngleich nicht aus grosser Neigung. Eigentlich wollte er Maler werden, zweifelte dann aber an seinem Talent und schrieb sich 1864 an der Harvard Medical School ein. Fünf Jahre später, nach einer abenteuerlichen Amazonas-Expedition und einem längeren Aufenthalt in Deutschland, promovierte er, ohne später je als Arzt zu praktizieren. In Deutschland hatte er sich mit der neuen Wissenschaft der Physiologie vertraut gemacht, die von GUSTAV THEODOR FECHNER begründet und von HERMANN HELMHOLTZ zur Sinnesphysiologie weiterentwickelt worden war. Grundlegend ist die Idee, dass es kein Erkennen an sich gibt, wie die idealistische Philosophie angenommen hatte, sondern dass alle Erkenntnis die mentale Verarbeitung sinnlicher Reize darstellt. Grundlegend ist das so genannte Webersche Gesetz: Die Stärke der Empfindung wächst mit dem Logarithmus der Stärke des Reizes. JAMES begann also nicht als Psychologe, sondern als Mediziner und Physiologe, übrigens ähnlich wie SIGMUND FREUD.

Der Pragmatismus entstand, wie wir gesehen haben, im Metaphysical Club, ohne dass WILLIAM JAMES, der zu dieser Zeit eine schwere Krise erlebte, zu seinen „Mitbegründern“ zählt. Er war einfach Teilnehmer, wobei unklar ist, wie oft er an den Sitzungen teilnahm und was genau er davon lernte. Als er sein Doktorat erhielt, im Juni 1869, war er siebenundzwanzig Jahre alt, unverheiratet, abhängig von seinem Vater und von wechselhafter Gesundheit. Volle drei Jahre nach seiner Doktorprüfung lebte er im Hause seiner Eltern in Cambridge, Massachusetts, oft begleitet von schweren Depressionen. Ein Mann in einer solchen Verfassung wird kaum eine neue Richtung der Philosophie „mitbegründet“ haben können.

Behaviorismus und Gestaltpsychologie sind gegensätzliche Doktrinen und keine von beiden wird in WILLIAM JAMES’ Hauptwerk *The Principles of Psychology* von 1890 „vorweggenommen.“ Die *Principles*, ein Werk von mehr als tausend Seiten, sind auch heute noch bedeutsam, aber anders, als es der Artikel in Wikipedia vermutet. Die Physiologie von Reiz und Empfindung ist für JAMES wohl grundlegend, aber nicht zugunsten eines Verbotes jeglicher Introspektion, wie der Behaviorismus von PAWLOW und WATSON später nahe legen sollte. Die Psyche wird nicht in Verhalten aufgelöst, ohne auf der anderen Seite allein von Gestaltwahrnehmungen auszugehen. Grundlegend für JAMES ist die Theorie des „Selbst,“ die GEORGE HERBERT MEAD und seine Version des „Sozialbehaviorismus“ beeinflussen sollte. Ich komme darauf zurück.

JAMES interessierte sich für Phänomene der Hypnose, aber auch für menschliche Medien und übersinnliche Erfahrungen, und er war tatsächlich Mitglied der Society for

---

[304] Der Begriff “Physiologie” geht auf den französischen Arzt und Astronom JEAN FRANÇOIS FERNEL (um 1497-1558) zurück. Er legte erstmals exakte Beschreibungen des Rückenmarks vor.

Psychical Research, die 1882 in London gegründet wurde. Die Gesellschaft befasste sich mit Grenzphänomen des menschliche Bewusstseins, ein amerikanischer Ableger wurde 1885 gegründet, WILLIAM JAMES war ihr Präsident im Jahre 1894/1895. Diese Angabe ist ausnahmsweise richtig. Die Gesellschaft erhob zum Programm, dass paranormale oder parapsychische Phänomene wissenschaftlich beschrieben werden sollten. Okkulte Methoden lehnte JAMES ab. Ernsthaft wurde jedoch gefragt, ob es ein Leben nach dem Tode geben könne und ob es einen Beweis gebe für die Existenz von Geistern. Diese Seite von WILLIAM JAMES ist oft übersehen worden und kommt auch in LOUIS MENARDS (2002) inzwischen berühmter Studie über den Metaphysical Club nicht zum Ausdruck (vgl. BLUM 2006).

Die Erfahrungswissenschaft sollte auch auf Phänomene jenseits der Erfahrung angewendet werden können. Die Society for Psychical Research existiert bis heute. Vor dem Ersten Weltkrieg waren anerkannte Naturwissenschaftler wie WILLIAM CROOKES[305] oder OLIVER LODGE[306] ihre Präsidenten, daneben Philosophen wie HENRI BERGSON oder Nobelpreisträger wie der Physiologe CHARLES RICHET[307], JAMES befand sich also in guter Gesellschaft. Aus heutiger Sicht mag ein solches Interesse befremdlich erscheinen, seinerzeit gehörte es zum unbefangenen Vorgehen der Naturwissenschaft, die Grenzen der sinnlichen Erfahrung zu testen (TAYLOR 1996). WILLIAM JAMES jedenfalls scheute sich nicht, solchen Phänomenen nachzugehen, auch wenn er dadurch bei manchen seiner Kollegen Stirnrunzeln erzeugte.

Was immer es damit auf sich haben mag, es entspricht einer deutschen Optik, WILLIAM JAMES als den „ersten amerikanischen Philosophen von internationaler Bedeutung“ zu bezeichnen. Wenn man einen solchen Titel überhaupt vergeben will, dann kommt er Anderen zu, etwa RALPH WALDO EMERSON, der die amerikanische Naturphilosophie begründete und ein weltweit gelesener Autor war. EMERSON war der Pate von WILLIAM JAMES und ein guter Freund seiner Eltern. Die intellektuelle Community der Vereinigten Staaten war zu diesem Zeitpunkt, also Mitte des 19. Jahrhunderts, klein und elitär. WILLIAM JAMES stammte aus einem Elternhaus, das Teil dieser Elite war. Sein Vater war ein bekannter, wenngleich ekzentrischer und spiritueller Philosoph, der nie einen Lehrstuhl innehatte.

Das war kein Zufall. An den wenigen Universitäten, die es in der Mitte des 19. Jahrhunderts in den Vereinigten Staaten gab, bestand „Philosophie“ nicht als Fach, sondern als interdisziplinäre Kommunikation. Weder WILLIAM JAMES noch CHAUNCEY WRIGHT oder CHARLES SANDERS PEIRCE waren „Philosophen“ im heutigen Sinne - sie begründeten das Fach neu, und zwar wesentlich von Aussen her. Wenn heute der Pragmatismus als *die*

---

[305] Sir WILLAM CROOKES (1832-1919) arbeitete zunächst als Meterologe am Ratcliffe-Observatorium und war dann als Privatgelehrter tätig. Er wurde 1863 Mitglied der Royal Society. Zu seinen Entdeckungen als Physiker und Chemiker gehören die Kathodenstrahlen und die Crookesche Lichtröhre. CROOKES war auch Mitglied der Theosophischen Gesellschaft und interessierte sich stark für spiritistische Phänomene. Er war in den Jahre 1896/1897 Präsident der Societey for Psychical Research.

[306] Sir OLIVER LODGE (1851-1940) war seit 1881 Professor für Physik und Mathematik am University College in Liverpool. Er war massgeblicbh an der Entwicklung der drahtlosen Telegrafie beteiligt. Seit den achtziger Jahren des neunzehnten Jahrhunderts studierte er Phänomene der Telepathie und interessierte sich für das Leben nach dem Tod. Der Begriff „Telepathie“ wurde 1882 von dem französischen Physiker FREDRIC W.H MYERS geprägt, einem Mitgründer der Society for Psychical Research.

[307] CHARLES R. RICHET (1850-1935) war seit 1887 Professor für Physiolgie an der Medizinische Fakultät der Universität von Paris. Er erhielt 1913 den Nobelpreis für Medizin für seine Entdeckung der Anaphylaxie, einer krankaften Reaktion des Immunsystems. RICHET war 1905 Präsident der Society für Psychical Research.

amerikanische Philosophie angesehen wurde, dann weil Mitte des 19. Jahrhunderts das Feld weitgehend leer war und neue Ideen nicht auf den Widerstand eines Establishments stiessen. Wie aber bildete sich diese Philosophie heraus und wie sahen das ihre Protagonisten?

Am Ende seines Aufsatzes „Ein vernachlässigtes Argument für die Realität Gottes", der 1908 im Hibbert Journal[308] erschien und die Idee, Gott sei Hypothese, vorstellte, nimmt CHARLES SANDERS PEIRCE zur Entwicklung des Pragmatismus Stellung. Vor vierzig Jahren, schreibt er, haben ihn seine Studien über BERKELEY, KANT und Andere zu der Überzeugung gebracht, dass sich all unser Denken in *Zeichen* darstellt und Meditation die Form eines *Dialogs* annimmt. Kein Denken findet einsam statt, vielmehr muss jede mentale Erfahrung ein *Universe of Discourse* voraussetzen. Diesen Begriff benutzte PEIRCE häufig, er stammte nicht von ihm, wurde aber durch ihn populär. Erfinder des Begriffs war der englische Mathematiker AUGUSTUS DE MORGAN,[309] der ihn aber nur sehr eingeschränkt benutzte. Erst PEIRCE erkannte, dass es immer einen Index oder ein Universum gibt, in das Sprecher und Hörer eingebunden sind, wenn sie versuchen, sich zu verständigen.

Gemeint war das zunächst im logischen Sinne, aber PEIRCE (1933, S. 172) hat das *Universe of Discourse* auch auf die Alltagserfahrung ausgedehnt. Auch deswegen kann er sagen, dass jede Meditation oder jedes Nachdenken die Form eines Dialoges hat, selbst wenn konkret kein Dialogpartner anwesend ist. „Dialog" ist nicht einfach soziale Interaktion, sondern Denken in Relationen unter der Voraussetzung eines Universums von Verweisungszusammenhängen, mit denen man kommunizieren muss. Später sollten daraus „Diskurstheorien" entstehen, die sämtlich über ihre Herkunft aus der Logik des 19. Jahrhunderts wenig wissen. Meistens gehen diese soziologischen oder sozialphilosophischen Theorien von Problemen der Macht aus, die PEIRCE nur sehr am Rande interessiert haben. Aber die Grundidee, dass wir uns in logisch wie symbolisch in einem *Universe of Discourse* bewegen, wenn wir denken oder auf andere Weise kommunizieren, stammt von ihm.

PEIRCE gilt heute als Begründer der Semiotik, also der Lehre der Zeichen. Begriffe sind Zeichen, aber Zeichen sind mehr als Begriffe. Wer die „Bedeutung" eines Begriffs erfassen will, kann sich nicht einfach auf das Gehörte oder Gesehene verlassen. Vielmehr muss ein kompliziertes Verfahren durchlaufen werden, wenn mehr erreicht werden soll als ein konventionelles Wortverständnis. Im unmittelbaren Austausch gebraucht man Worte wie „Seele" oder „Gott" ganz selbstverständlich. Das Verstehen macht keine Mühe, niemand ist irritiert, wenn diese Worte in Mitteilungen oder Sätzen enthalten sind. Erst wenn man nach der Bedeutung fragt oder die konventionelle Bedeutungsannahme gestört wird, entsteht eine Irritation oder wie PEIRCE sagen würde, ein Zweifel. Der Zweifel wirkt sich erst dann aus, wenn man es wirklich wissen will. Und dann ist man sofort mit dem Universe of Discourse konfrontiert. „Seele" und „Gott" sind zwei Wörter, die die menschliche Reflexion seit ihren Anfängen beschäftigen, was für Wörter wie „Holzwolle" oder „Eisenbahn" nicht gilt.

PEIRCE beschreibt das Verfahren wie folgt: Zuerst muss man den Begriff hinter allen seinen Verkleidungen und durch umfassende Vertrautheit mit seinen Anwendungsfällen kennenlernen. Das verlangt die Erarbeitung eines umfassenden Zeichensystems, also eine

---

[308] A Quarterly Review of Religion, Theology and Philosophy. Die Zeitschrift wurde 1902 gegründet und stand 1908 im siebten Jahrgang. Träger war der Hibbert-Trust. ROBERT HIBBERT (1769-1849), der in Jamaica zu einem Vermögen gekommen war, hinterliess einen von Laien geführten Trust, dessen Zweck die Verbreitung des Christentums war.

[309] AUGUSTUS DE MORGAN (1806-1871) war seit 1828 Professor für Mathematik am neu gegründeten University College in London,. Der Begriff Universe of Discourse wird eingeführt im achten Band der *Cambridge Philosophical Transactions*, der 1846 erschien.

pragmatische Semiotik. Dann muss eine abstrakte logische Analyse durchgeführt werden, die bis in die äussersten Bestandteile des Begriffs führt. Doch all das genügt nicht, weil jedes „lebendige Erfassen“ des Begriffs fehlt.

> „Der einzige Weg, unser Wissen über die Natur des Begriffs zu vervollständigen, besteht darin, einfach zu entdecken und kennenzulernen, welche allgemeinen *Gewohnheiten im Verhalten* die Überzeugung (belief) von der Wahrheit des Begriffs (für jeden denkbaren Gegenstand und unter allen denkbaren Umständen) vernünftigerweise hervorbringen würde; das heisst, welche *Verhaltensgewohnheiten* letztlich aus einer ausreichenden *Erwägung solcher Wahrheiten* folgen würden“ (PEIRCE 1995, S. 353/354; Hervorhebung J.O.).

Dieser Gedanke ist nicht ganz leicht, weil wir „Denken“ immer im „Geist“ vermuten und dabei umgangssprachlich fortlaufend bestätigt werden. Niemand stört sich daran, wenn von „geistigen Operationen“ die Rede ist oder das „Geistige“ beschworen wird, mit dem sich „Denken“ verbinden soll. Die „Geisteswissenschaften“ heissen so, weil sie sich auf „Geist“ beziehen, was dann von den „Naturwissenschaften“ nicht gesagt werden könnte. Aber das stört in der täglichen Rede nicht.

PEIRCE bezieht Begriffe auf *Gewohnheiten* des Verhaltens und geht davon aus, dass sie nur dann vollständig erfasst werden können. Begriffe sind immer Teil von „Überzeugungen“ oder *beliefs*, die festlegen, was wahr ist und was nicht. Aber die Überzeugungen klären sich erst dann, wenn man auf das daraus folgende Verhalten eingeht. Die Frage ist so nicht, was ein Begriff *an sich* ist, sondern welches Verhalten sich damit verbindet. Es gibt kein Apriori, sondern nur eine Konsequenz. „Seele“ verweist ebenso auf Gewohnheiten des Verhaltens wie „Gott,“ auch wenn das eine gewöhnungsbedürftige Annahme zu sein scheint. Gewohnheiten oder Habits sind für die Theorie des Pragmatismus zentral, wie sich am Ende der Vorlesung zeigen wird.

Den Fortgang der Entwicklung des Pragmatismus erläutert PEIRCE wie folgt: Dieses Prinzip der Gewohnheiten im Verhalten habe er im Jahre 1871 „in einem Metaphysischen Club in Cambridge, Mass. als eine Art logisches Evangelium gepredigt.“ Gesprächsweise nannte er diese Methode auch „Pragmatismus“, allerdings habe er diese Bezeichnung nie in einer seiner Arbeiten, also in gedruckter Form, benutzt. Im Dezember 1877 und Januar 1878 sei das „Lehrstück“ des Pragmatismus dann im *Popular Science Monthly* bekannt gemacht worden, wenngleich ohne grosses Echo. Das habe auch seiner Erwartung entsprochen, denn der erste Satz des Aufsatzes *The Fixation of Belief* lautete:

> „Few persons care to study logic, because everybody conceives himself to be proficient enough in the art of reasoning already” (PEIRCE 1986, S. 242).

Im Jahre 1897 aber habe sich die Sache verändert. Professor JAMES habe das Lehrstück in der Kunst des Denkens oder die praktische Logik „umgemodelt“ in eine allgemeine philosophische Lehre,

> „von der einige Teile bei mir grosse Anerkennung fanden, andere und herausragende dagegen sah und sehe ich weiterhin im Widerspruch zur korrekten Logik“ (Peirce 1995, S. 354).

WILLIAM JAMES hatte 1897 die Aufsatzsammlung *The Will to Believe and Other Essays in Popular Philosophy* veröffentlicht. Darauf bezieht sich PEIRCE. Und er erwähnt auch einen „Professor Papini", der

> „zum Entzücken der Schule der Pragmatisten entdeckte, dass diese Lehre nicht definiert werden könne, worin sie sich dann mit Sicherheit von jeder anderen Lehre aus welchem Zweige der Wissenschaft auch immer unterscheiden würde."

Das habe ihn veranlasst, seine „arme kleine Maxime" umzubenennen und die Bezeichnung „Pragmatizismus" einzuführen (ebd., S. 354/355).

PEIRCE hatte einen Artikel mit dem Titel *What Pragmatism Is* veröffentlicht, der 1905 in der Zeitschrift *The Monist* erschienen war.[310] Die Unterscheidung von „pragmatisch" und „pragmatizistisch" war bereits 1902 in einem Lexikonartikel erwähnt worden.[311] Mit dieser Unterscheidung wollte PEIRCE sein logisches Programm absetzen von einem populären Verständnis von Pragmatismus, das sich entfernt von den Bedingungen des naturwissenschaftlichen Experiments. Der Pragmatismus entstand unter der Voraussetzung, Philosophie logisch fundiert und von den Naturwissenschaften aus zu betreiben.

> „Denn dort arbeiten die Forscher zusammen, anstatt dass jeder das Werk fast aller anderen als von Anfang bis Ende fehlgeleitet verachtet; dort steht einer auf des anderen Schultern und vervielfältigt so die unbestreitbaren Ergebnisse; dort wird jede Beobachtung wiederholt, und isolierte Beobachtungen gelten wenig; dort wird jede Hypothese, die Aufmerksamkeit verdient, einer strengen, aber fairen Prüfung unterworfen, und man verlässt sich erst dann auf sie - und selbst dann nur provisorisch - , wenn die Voraussagen, zu denen sie führt, durch die Erfahrung auffallend bestätigt werden" (PEIRCE 1970, S. 391/292).

Interessant ist, dass die Metapher, ein Forscher stehe „auf den Schultern" der Anderen, die fast immer ISAAC NEWTON zugeschrieben wird,[312] aus der Scholastik stammt und etwas mit Forschung, aber nicht mit Naturwissenschaft im heutigen Sinne zu tun hat. Im Jahre 1159 schrieb der englische Gelehrte und Diplomat JOHN OF SALISBURY in seinem Buch *Metalogicon*[313] über den Platoniker BERNARD DE CHARTRES[314]:

> „Bernard of Chartres used to say that we are like dwarfs on the shoulders of giants, so that we can see more than they, and things at a greater distance, not by virtue of any sharpness on sight on our part, or any physical distinction, but because we are carried high and raised up by their giant size."

Gemeint war als Verehrung der Antike, von deren Grösse jeder nachfolgende Forscher zehren muss, wenn er vorankommen will. Gegenüber ihnen ist er ein Zwerg. Doch dieser

---

[310] Der Artikel war der ersten von dreien, die alle in The Monist erscheinen und mit denen PEIRCE seine Auffassung von Pragmatismus erläutern wollte.

[311] Der Artikel *Pragmatic and Pragmatism* erschien im zweiten Band von JAMES BALDWINS *Dictionary of Philosophy and Psychology* (New York 1902).

[312] Brief an ROBERT HOOKE vom 5. Februar 1676. Vgl. MERTON (1965).

[313] Das Buch wurde 1159 verfasst und stellt eine Beschreibung der zeitgenössischen Wissenschaften sowie der eminenten Forscher dar. JOHN OF SALISBURY (um 1120-1180) studierte ab 1138 bei Schülern von BERNARD DE CHARTES in Frankreich.

[314] BERNARD DE CHARTRES (gest. 1125) lehrte an der Schule der Kathedrale von Chartes und wurde 1124 deren Kanzler.

Zwerg steht auf den *Schultern* der Giganten, also sieht mehr als sie, obwohl oder weil er diese Höhe nur durch sie erreichen konnte. „Durch sie“ heisst durch das Studium ihrer Schriften. Die Metapher verweist auf das Zustandekommen wissenschaftlicher Bildung. Sie setzt nicht einfach ein Verfahren voraus, sondern verlangt die Kenntnis der bisherigen Theorien voraus. Wer weiterkommen will, muss auf der Höhe des Problems arbeiten, und die erreicht nur, wer die besten Lösungen kennt, die vorher vorgelegt wurden. „Vorher“ ist historisch unbestimmt und kann in verschiedenen Fächern Verschiedenes heissen, aber kein Forscher arbeitet ohne Rückgriff auf frühere Theorien und Erfahrungen.

PEIRCE’ Beschreibung des naturwissenschaftlichen Verfahrens kommt einer Idealisierung nahe, die Streit und Missgunst ebenso unterschlägt wie die Kräfte der Beharrung und die häufige Weigerung, neue Sachverhalte anzuerkennen. Die Lehre von KOPERNIKUS wurde mehr als hundertfünfzig Jahre lang bezweifelt, und dies mit den subtilsten Argumenten. Andererseits ist tatsächlich das Experiment die Grundbedingung dafür, zwischen verschiedenen Hypothesen entscheiden zu können, wobei auch die mit den besten Experimenten bestätigten Hypothesen immer nur vorläufig gelten können. Ob in der Zukunft bessere Experimente möglich sind, weiss man nie. In diesem Sinne bestimmt die Vergangenheit *nicht* die Zukunft, es gibt, anders gesagt, keine Determination durch die Geschichte.

PEIRCE sagt auch, dass zu diesem Verfahren eine anerkannte Nomenklatur gehört, „in der jeder Terminus eine einzige, fest umrissene Bedeutung hat“. Alle, die in einem Gebiete forschen, teilen diese Terminologie,

> „in der Vokabeln nicht solche Süsse und solche Reize besitzen, dass lockere Schreiber verführt werden könnten, sie zu missbrauchen“ (PEIRCE 1970, S. 393).

Damit sind weder WILLIAM JAMES noch FERDINAND SCHILLER gemeint (ebd., S. 394), für die PEIRCE anerkennende Worte findet, ohne den geringsten Zweifel aufkommen zu lassen, dass er - und *nur* er nur - der Erfinder des Pragmatismus gewesen ist, bzw. derjenige, der das damit verbundenen Problem am besten kennt (ebd., S. 395). Aber wo genau liegt dann die Differenz zu WILLIAM JAMES? Und wer war der von PEIRCE erwähnte „Professor Papini“?

Zunächst zum zweiten: GIOVANNI PAPINI,[315] geboren 1881 in Florenz, war 24 Jahre alt, als er WILLIAM JAMES 1905 in Rom traf. JAMES verbrachte sein ganzes akademisches Leben in Harvard und war zugleich ständig auf Reisen. Oft besuchte er während der vorlesungsfreien Zeit Länder in Europa, immer wieder war er auch in London, wo sein Bruder, der Schriftsteller HENRY JAMES, lebte. WILLIAM, um ein Jahr älter als HENRY, war für amerikanische Verhältnisse ungewöhnlich polyglott und konnte sich in fünf verschiedenen Sprachen verständigen. Im Frühjahr 1905 traf er also mit PAPINI und einem winzigen Kreis von italienischen Pragmatisten zusammen. Über diese Zusammenkunft berichtete JAMES in einem Artikel, der den Titel trug:

---

[315] GIOVANNI PAPINI (1881-1956) erhielt 1899 das Diplom der Scuola Normale und unterichtete anschliessend italienische Literatur am Englischen Institut in Florenz. 1902 wurde PAPINI Bibliothekar im Museo di Anthropologia ebenfalls in Florenz.1905 wurde dort der *Pragmatist Club* gegründet. Die Episode dauert nur wenige Jahre. In den zwanziger Jahren unterstützte PAPINI die faschistische Bewegung und sympathisierte mit MUSSOLINI. Das wurde belohnt, PAPINI wurde 1935 Professor an der Universität Bologna und war seit 1937 Mitglied der Italienschen Akademie. Papini entwickelte in den dreissiger Jahren eine eigene Version der „jüdischen Weltverschwörung“ und galt nach dem Zweiten Weltkrieg als katholischer Avantgardist.

**G. Papini and the Pragmatist Movement in Italy** (JAMES 1905).

Darauf bezog sich PEIRCE, der wusste, dass das zu diesem Zeitpunkt noch durchaus bescheidene Interesse am Pragmatismus in Italien vor allem ihm galt. Zwei der führenden „Pragmatisten", nämlich GIOVANNI VAILATI [316]und sein Schüler MARIO CALDERONI, waren an der praktischen Logik von PEIRCE interessiert. Der Mathematiker und Ingenieur VAILATI war Mitglied der Internationalen Kommission, die die Internationalen Philosophiekongresse vorbereitete. Auf ihn geht es wesentlich zurück, dass in Heidelberg 1908 der Pragmatismus zum Kongressthema wurde. Wenn ich gesagt habe, dass PEIRCE auf diesem Kongress weitgehend unbekannt war, dann trifft das nicht auf VAILATI zu. PEIRCE stand in brieflichem Kontakt auch mit CALDERONI (FISCH/KLOESEL 1982).

Das Forum des frühen Pragmatismus in Italien war die kurzlebige Zeitschrift *Leonardo*,[317] in der auch JAMES und SCHILLER veröffentlichten. JAMES bezog sich in seinem oben zitierten Artikel vor allem auf PAPINI, der ihn persönlich beeindruckte, den er „youthful" nannte und als philosophische Hoffnung hinstellte. PAPINI hat acht Jahre nach dem Zusammentreffen mit JAMES dann auch tatsächlich eine Eloge auf den Pragmatismus veröffentlichte, allerdings eine sehr italienische (PAPINI 1913). PAPINI war nicht gerade das, was man einen konsequenten Denker nennt. Vor dem Ersten Weltkrieg war in scharfer Kritiker der katholischen Kirche, im Krieg war er ein Wegbereiter des italienischen Futurismus und nach dem Krieg vertrat PAPINI eine immer militanter werdende christliche Theologie.

Sein Buch *Il Diavolo* (1953) räsonnierte über eine Aussöhnung mit dem Teufel,[318] was das Buch auf den katholischen Index der verbotenen Bücher brachte. Ein *pragmatismo magico* blieb in diesem stürmischen Werk denkbestimmend. PAPINI verstand JAMES' *Will to Believe* auf seine Weise, nämlich als Reinigung und Neustärkung des Geistes durch Handeln statt durch den Glauben. Die blosse Kapazität zu handeln rückt den Menschen in die Nähe zum Göttlichen (PARON 2006, siehe auch COLELLA 2005). Der italienische *Futurismo*[319] ist von dieser Idee massgeblich bestimmt, die also nicht nur mit FRIEDRICH NIETZSCHES *Willen zur Macht* zu tun hat, sondern auch mit WILLIAM JAMES' *Will to Believe*.

WILLIAM JAMES hatte in seinen Vorlesungen zum Pragmatismus ebenfalls die Entwicklung des Ansatzes kurz gestreift und war dabei auf PEIRCE eingegangen. Pragmatismus, so James 1907, also nach dem kritischen Artikel von PEIRCE, stamme von dem griechischen Wort *pragma* ab, das mit „Handlung" (action) übersetzt werden können und von dem die beiden Worte „practice" und „practical" abgeleitet seien. Der Begriff (term) „pragmatism" sei von „Mr. Charles Peirce" 1878 in die Philosophie eingeführt worden, nämlich in dem Artikel *How to Make or Ideas Clear*, der im Januar dieses Jahres in der

---

[316] GIOVANNI VAILATI (1863-1909) studierte seit 1880 Ingenieurswissenschaft an der Universität von Turin und graduierte dort 1884. Vier Jahre später machte er seinen Abschluss in Mathematik Turin. 1892 wurde er zweiter Assistent seines Lehrers GUISEPPE PEANO (1858-1932). 1899 verliess VAILATI die Universität und unterrichtete an verschiedenen Schulen, zuletzt in Florenz. VAILATI ist der eigentliche Gründer des italienischen Pragmatismus.

[317] Die Zeitschrift erschien zwischen 1903 und 1907. Neben PAPINI war dessen Freund GIUSEPPE PREZZOLINI (1882-1982) Hauptbeiträger. PREZZOLINI hatte seit 1929 eine Professur an der Columbia University inne und blieb dort für 25 Jahre.

[318] Die Idee stammt vermutlich aus *The Will to Believe*. Es heisst hiert: "The Devil .. may be good" (JAMES 1956, S. 162).

[319] Das futuristische Manifest stammt aus dem Jahr 1909.

Zeitschrift *Popular Science Monthly* veröffentlicht wurde. Die grundlegende Doktrin nennt JAMES „the principle of Peirce“ (JAMES 1907, S. 46/47).

Dieses PEIRCE-Prinzip wird in zwei Teile gefasst. Der erste Teil geht davon aus, dass alles Denken seine Ursache hat in der Praxis und daran zurückverwiesen ist:

> „Mr. Peirce, after pointing out that our beliefs are really rules for action, said that, to develop a thought's meaning, we need only determine what conduct it is fitted to produce: that conduct is for us its sole significance. And the tangible fact at the root of all our thought-distinctions, however subtle, is that there is no one of them so fine as to insist in anything but a possible difference of practice” (ebd., S. 46).

Der zweite Teil des Prinzips beschreibt, wie die Klarheit der Gedanken entsteht, nämlich durch Abwägung oder Erfahrung der Effekte von Handlungen:

> „To attain perfect clearness in our thoughts of an object, then, we need only consider what conceivable effects of a practical kind the object may have - what sensation we are to expect from it, and what reactions we must prepare. Our conception of these effects, whether immediate of remote, is then for us the whole of our conception of the object, so far as that conception has positive significance at all” (ebd., S. 46/47).

Zwanzig Jahre lang blieb das PEIRCE-Prinzip völlig unbeachtet, bevor er, JAMES, es in einem Vortrag vor der Philosophical Union der Universität von Kalifornien neu belebte[320] und dabei auch eine spezielle Verbindung zur Religion ins Spiel brachte (ebd., S. 47). Offenbar war jetzt die Zeit reif für eine Rezeption, das Wort „Pragmatismus“ verbreitete sich und überall war plötzlich von einem „pragmatic movement“ die Rede, wobei selten ein klares Verständnis der Sache festgestellt werden könne (ebd.).

Aus diesem Grunde hat WILLIAM JAMES im Lowell lnstitute in Boston Anfang November 1906 acht öffentliche Vorträge gehalten, die zu Beginn des Jahres 1907 an der Columbia University wiederholt wurden. Sie sollten der Klärung des inzwischen angeblich so begehrten Konzepts „Pragmatismus“ dienen und waren die Grundlage für sein Buch:

> **Pragmatism.**
> **A New Name for Some Old Ways of Thinking.**
> **Popular Lectures on Philosophy.**

Das Lowell Institute hat eine pädagogische Geschichte. Als der Unternehmer und Fabrikant JOHN LOWELL 1836 starb,[321] hinterliess er die Hälfte seines Vermögens ($ 237.000) für die Gründung eines Fonds, mit dem öffentliche Vorträge in den Bereichen Philosophie, Naturgeschichte, Kunst und Wissenschaft für die Bürger von Boston zum Zwecke ihrer Allgemeinbildung finanziert werden sollten. Dafür wurde das Lowell Institute gegründet. Die erste Vortragsserie fand 1839 statt, die Reihe wurde 1868 erweitert um Abendvorlesungen, die vom Massachusetts Institute of Technology getragen wurden und die praktische Themen hatten. Die Idee hinter diesen Vorlesungen hiess „university extension“ und sollte der

---

[320] Vgl. JAMES (1898).

[321] JOHN LOWELL Jr. (1799-.1836) wurde in Euroa erzogen und studierte mit vierzehn Jahren am Harvard College. Zwei Jahre trat er in das Handelskontor seiner Familie ein und segelte auf Frachtschiffen bis nach Ostindien. Danach widmete er sich seine Geschäften in Boston und war auch im Senat von Massachusetts tätig. Hier wurde er mit der Frage der Volksbildung konfrontiert, die in scharfen politischen Kontoversen ausgetragen wurde.

Verbreitung wissenschaftlichen Wissens dienen. 1903 wurde mit den Vorlesungen eine eigene School for Industrial Foremen verbunden, um auch die Arbeiterschaft zu erreichen.

Die Lowell-Lectures gibt es bis heute, sie sind fester Bestandteil der Stadtkultur von Boston, auch wenn nicht mehr, wie im 19. Jahrhundert, die Fenster des Old Corner Bookstore[322] eingedrückt werden, um Karten zu erlangen, etwa weil CHARLES DICKENS sprach oder CHARLES LYELL, der berühmteste Geologe seiner Zeit. CHARLES SANDERS PEIRCE hat 1903 Lowell Lectures gehalten, drei Jahre später folgte WILLIAM JAMES. Er erwähnt diese Vorlesungen, bezeichnet sie als „brilliant“ und bekennt, dass niemand alles verstanden habe, was PEIRCE gesagt habe. Nunmehr sei er gekommen, „making a very similar venture“ (James 1907, S. 5). Doch das war nicht der Fall. Die Vorlesungen von PEIRCE sind nie ganz veröffentlicht worden, was darüber bekannt ist, verweist auf die komplexe Ausgestaltung der Zeichentheorie,[323] während JAMES einem grösseren Publikum die Vorzüge des Pragmatismus verständlich machen wollte.

Er beginnt mit einer Kritik der philosophischen Sprache, in der abstrakte und zeitlose Prinzipien Ansätzen zugeordnet werden. Klassifiziert werden diese Ansätze oft mit einer Unterscheidung zwischen „Empirismus“ und „Rationalismus“. Aber eigentlich sei es viel sinnvoller, eine ganz andere Unterscheidung zum Klassifizieren der philosophischen Ansätze, also aller möglichen „Ismen“, zu wählen, nämlich die zwischen „Tender-Minded“ und „Tough-Minded“ (ebd., S. 12).

| THE TENDER-MINDED | THE TOUGH-MINDED |
|---|---|
| Rationalistic (going by “principles”),<br>Intellectualistic,<br>Idealistic,<br>Optimistic,<br>Religious,<br>Free-willist,<br>Monistic,<br>Dogmatical. | Empiricist (going by ”acts”),<br>Sensationalistic,<br>Materialistic,<br>Pessimistic,<br>Irreligious,<br>Fatalistic,<br>Pluralistic,<br>Sceptical. |

Geht man *nicht* von der Philosophie und ihren strikten Abgrenzungen aus, dann fällt es schwer, zwei Seiten zu sehen, die sich scharf unterscheiden, wie dies immer dann der Fall ist, wenn die Diskussion von Ismen ausgeht, Empirismus hier, Rationalismus dort. Das ändert sich sofort, wenn man von Handelnden ausgeht und den philosophischen Laien vor Augen hat. Wenige Akteure sind ausschliesslich *tender-minded* und ebenso wenige sind ausschliesslich *tough*, jedenfalls wenn es nicht in die Rocky Mountains geht, sondern um Philosophie. Schaut man auf die Grenzlinie, dann werden die meisten Akteure die guten Dinge auf beiden Seiten haben wollen.

> „Facts are good, of course - give us lots of facts. Principles are good - give us plenty of principles. The world is indubitably one if you look at it in one way, but as indubitably is it many, if you look at it in another. It is both one and many - let us adopt a sort of pluralistic monism. Everything of course is necessarily determined, and yet of course our wills are free: a sort of free-will determinism is the true philosophy. The evil of the

[322] Das Gebäude des heute noch bestehenden Bookstore stammt aus dem Jahr 1712. 1818 wurde hier ein Buchgeschäft eröffnet. Von 1834 bis 1864 gehörte das Geschäft dem führenden amerikanischen Verlag Ticknor&Fields.
[323] Ein Editionsprojekt läuft derzeit an der Universität Bamberg.

> parts is undeniable; but the whole can't be evil: so practical pessimism may be combined with metaphysical optimism. And so forth - your ordinary philosophic layman never being a radical, never straightening out his system, but living vaguely in one plausible compartment of it or another to suit the temptations of successive hours" (ebd., S. 13/14).

Die implizite Kritik in diesem Zitat bezieht sich auf die philosophischen Systeme, die sich umso mehr verselbständigen, je abstrakter sie werden. Das wird so gesagt:

> „The more absolutistic philosophers dwell on so high a level of abstraction that they never even try to come down" (ebd., S. 19).

Geht man nicht von den Abstraktionen, sondern von den Bedürfnissen aus - JAMES ruft seinen Hörern zu: A philosophy that *you* want! (ebd., S. 20) - , dann ist gefragt, wie philosophische Konzepte eine positive Verbindung zum endlichen menschlichen Leben haben können (ebd.).

> „You want a system that will combine both things, the scientific loyalty to facts and willingness to take account of them, the spirit of adaptation and accommodation, in short, but also the old confidence in human values and the resultant spontaneity, whether of the religious or of the romantic type. And this is then your dilemma: you find the two parts of your *quaesitum* hopelessly separated. You find empiricism with inhumanism and irreligion; or else you find a rationalistic philosophy that indeed may call itself religious, but that keeps out of all definite touch with concrete facts and joys and sorrows" (ebd.).

CHARLES SANDERS PEIRCE fragte so nicht. Er war ein sehr skrupulöser Denker und genauer Leser. Vermutlich hat ihm schon missfallen, dass JAMES behauptete, er (PEIRCE) habe in *How to Make Our Ideas Clear* den „Term" Pragmatismus in die Philosophien eingeführt. Der Begriff wird in dem ganzen Aufsatz nicht *einmal* verwendet. Es geht im Kern um die Frage, was „belief" ist und wie unsere Ideen klar werden können. Die allgemeine Antwort, die PEIRCE gibt, ist überraschend:

> „What, then, is belief? It is the demi-cadence which closes a musical phrase in the symphony of our intellctual life" (PEIRCE 1986, S. 263).

Die Metapher ist nicht leicht zu entschlüsseln. Im Webster's Dictionary von 1828 wird „demi-cadence" so definiert: „In music, an imperfect cadence, or one that falls on any other than the key note." Der Begriff Kadenz stammt von dem lateinischen Verb *cadere*, das sich mit „fallen" übersetzen lässt. In der Harmonielehre ist „Kadenz" die ein Musikstück abschliessende Akkordfolge. Unterschieden wird eine vollkommene und eine unvollkommene Kadenz. Übertragen auf das Zitat: Ein vollkommener Anschluss des intellektuellen Lebens ist an keiner Stelle möglich. Jede einzelne Episode oder jede Symphonie schliesst unvollkommen ab, also mit einer Halbkadenz.

Den Abschluss nennt PEIRCE *belief*, was mit „Überzeugung" nur notdürftig übersetzt ist. Der Ausdruck *belief* hat drei Eigenschaften:

- First, it is something that we are aware of;
- second, it appeases the irritation of doubt;
- and third, it involves the establishment in our nature of a rule of action, or, say for short, a habit
  (ebd.).

Der Glaube beschwichtigt oder beruhigt den Zweifel. Glauben heisst, sich des Glauben bewusst sein, niemand glaubt unbewusst. Und Glauben dauert, er ist nicht lediglich Intuition, sondern Gewohnheit. Zweifel ist die Motivation des Denkens, aber der Zweifel kommt zum Stillstand, wenigstes für den Augenblick, wenn der Glaube erreicht wird. Weil der Glaube aber auch eine „rule for action" ist, entsteht weiterer Zweifel und so weiteres Denkens. Der Halt im Glauben ist also zugleich der Beginn der neuen Bewegung. Glaube ist also „thought at rest", Denken selbst ist wesentlich Handlung, nämlich das Testen von Hypothesen oder das Lösen von Problemen. Die Lösung stellt einen spezifischen Zweifel still, aber ist nie vor weiteren Zweifeln sicher.

In den Aufsatz *What is Pragmatism*? aus dem Jahre 1905 grenzt sich PEIRCE vom zeitgenössischen Positivismus ab, was sich vor allem gegen die Verwerfung der Metaphysik richtete, für die die Positivisten nur Spott übrig hätten. Aber gerade aus der Metaphysik lässt sich ein „wertvoller Extrakt" gewonnen, der dazu dienen wird, „der Kosmologie und der Physik Leben und Licht zu geben" (PEIRCE 1970, S. 401/402). Hier fällt auch die Bezeichnung „scholastischer Realismus", die mit Bezug auf das Buch *Scientific Theism* gebraucht wird, das 1885 erschien, also zwanzig Jahre vor PEIRCE' Versuch, den Ausdruck „Pragmatizismus" zu erklären. Der Verfasser dieses Buches war FRANCIS ELLINGWOOD ABBOT, der Theologe im Metaphysical Club (ABBOT 2004).

ABBOT hatte, wie bereits erwähnt, das Christentum negiert und 1867 die Free Religion Association gegründet, die Wahrheit unabhängig von heiligen Schriften und Dogmen anstrebte. Die Wahrheit ist jedermann durch eigenes Denken zugänglich, Wissenschaft ist kein Widerspruch zum Glauben und das Göttliche ist erforschbar, Das meint „wissenschaftlicher Theismus", und diese Idee hatte auf den Pragmatismus grösseren Einfluss als gemeinhin angenommen wird.

- „Pragmatismus" heisst also nicht *Materialismus* und auch nicht *Agnostizismus*.
- Weder wird Denkens auf „Materie" reduziert oder Bewusstsein auf Sein noch wird die Erkenntnis Gottes oder des Göttlichen für unmöglich gehalten.

Das „find out" des Pragmatismus gilt für alle Bereiche der Erfahrung, allerdings nur unter der Voraussetzung, dass sie frei ist, ihre Überzeugungen selbst festzulegen. Man kann nicht Hypothesen durch Dritte testen lassen oder gar den Zweifel durch Dogmen ausschalten, die eigenes Denkens erst gar nicht aufkommen lassen. Das gilt für jede Form von Theologie. Wenn Abbot ausschliesst, dass Jesus Gottes Sohn und so der Herr der Menschen ist, dann weil die Theologie das Dogma vorschreibt. Religiöse Erfahrungen lassen sich damit verbinden, und natürlich auch beliefs.

Es ist wenig bekannt, dass CHARLES SANDERS PEIRCE sich mit HENRY JAMES Sr., den Vater von WILLIAM JAMES, auseinandersetzte, als dieser versuchte, Religion auf die Erfahrung einer Sekte zu beziehen. Die Familie JAMES stammte aus Irland. Der Grossvater WILLIAM JAMES wanderte um 1789, also zur Zeit der Französischen Revolution, aus und machte mit Landhandel und Geldverleih ein Vermögen. Er war zum Beispiel am Bau des Erie Kanals beteiligt, der den Erie See mit dem Hudson River verbindet und für die Entwicklung von New York zentraler Bedeutung war.[324] WILLIAM JAMES starb 1832 und hinterliess seinen zwölf Kindern ein Vermögen von drei Millionen Dollar, damals eine fast unvorstellbare

[324] Mit dem Bauplanung wurde 1798 begonnen, der Bau des 584 km langen Kanals vollzog sich in Teilstücken, die Eröffnung der gesamten Strecke am 26. Oktober 1825 statt.

Summe. Die Familie war also wohlhabend, in New York wohnte HENRY JAMES Sr. mit einer Familie in der Fifth Avenue.

Der Vater von WILLIAM JAMES war stark an religiösen Fragen interessiert. Ursprünglich wollte er sogar Priester werden und studierte am Theologischen Seminar in Princeton. 1837 brach er das Studium aus Enttäuschung über die dogmatische Theologie ab und ging für ein Jahr nach England. Er suchte nach neuen spirituellen Antworten auf seine philosophischen Fragen. Nach seiner Rückkehr heiratete er MARY ROBERTSON WALSH,[325] das älteste ihrer fünf Kinder war WILLIAM, der in einer tief religiösen und zugleich kosmopolitischen Familie aufwuchs. Sein Vater begann sich 1841, ein Jahr vor der Geburt von William, für eine Sekte zu interessieren, die ihm einen unorthodoxen Zugang zum christlichen Glauben ermöglichte. Er las einige Artikel im Londoner *Monthy Magazine*, das auch in New York vertrieben wurden. Verfasser dieser Artikel war J.J. GARTH WILKINSON,[326] der später zu seinem besten Freund werden sollte. Die Freundschaft war so gross, dass der dritte Sohn von HENRY GARTH WILKINSON[327] genannt wurde.

Die Artikel von WILKINSON betrafen eine religiöse Gruppierung, der sich HENRY JAMES Sr. nach einer spirituellen Krise im Jahre 1844 sehr schnell annähern sollte. Nach Jahren des Studiums veröffentlichte er 1869 das Buch

**The Secret of Swedenborg:**
**Being an Elucidation of His Doctine of the Devine Natural Humamity**
**(JAMES 1863).**

Das Buch behandelt die religiösen Doktrinen von EMANUEL SWEDENBORG,[328] der im 18. Jahrhundert einer der führenden Naturforscher war und der nach Erweckungserlebnissen eine Erneuerung der christlichen Metaphysik auf okkulter Basis anstrebte. SWEDENBORG starb 1772, nach seinem Tode gründeten Anhänger seiner Lehren 1778 in England und 1782 in Amerika die *New Church of Jerusalem*, die als erste spiritualistische Sekte angesehen werden kann. Der englische Plantagenbesitzer JAMES GLEN formierte 1784 einen swedenburgianischen Lesezirkel in Philadelphia, 1810 wurde die *Swedenborg Society* etabliert, der HENRY JAMES Sr. angehörte. WILKINSON beschrieb 1857 die „spirituellen Improvisationen“ der Gesellschaft, die HENRY JAMES dazu nutzte, seinem zentralen Gedanken nachzugehen, dass alle Böse aus der Bindung des Menschen an sein Selbst entsteht.

---

[325] MARY ROBERTSON WALSH (1810-1882) stammte ebenfalls aus einer reichen Familie. Ihr Vater war Baumwollhändler in New York. Sie traf HENRY JAMES Sr. 1837. Die Heirat wurde 1840 nur in einer zivilen Zeremonie vollzogen. Die Mutter hielt, wie der Briefwechsel zeigt, die Familie zusammen. Noch ihren erwachsenen Kindern schrieb sie wöchentlich Briefe.

[326] J.J. GARTH WILKINSON (1812-1899) war ausgebildeter Arzt und Homöopath. Er war Herausgeber von WILLIAM BLAKES *Songs of Innocence and Experience* (1839).

[327] GARTH WILKINSON JAMES (1845-1883), genannt „Wilky”, kämpfte im Bürgerkrieg für die Abschaffung der Sklaverei. Später war er ein erfolgloser Geschäftsmann, der von seinem Vater enterbt wurde.

[328] EMANUEL VON SWEDENBORG (1688-1772) war Mathematiker, Astronom, Geologe und Ingenieur. Er wurde 1716 Assessor, später Präsident des schwedischen Bergwerkkollegiums in Stockholm. 1747 legte er das Präsidium nieder und widmete sich einem christlich inspirierten Sehertum, gemäss dem er mit der Geisterwelt verkehrte. Seine beiden theologischen Hauptwerke, die zwölfbändige *Arcana Coelestia* (1747-1758) und die zweibändige *wahre christliche Religion* (1771/1772), entfalten eine spekulativ-okkulte Theorie des Universums auf platonischer Grundlage. Die Theorie erlaubte eine Behandlung metaphysischer Probleme ohne die dogmatische Theologie und ohne die traditionellen christlichen Konfessionen.

SWEDENBORG vertrat unorthodoxe Doktrinen, die für spirituell interessierte Intellektuelle zu Beginn des 19. Jahrhunderts sehr attraktiv waren:

- Die Menschheit als Schöpfung Gottes existiert gleichzeitig in der physikalischen und in der spirituellen Welt.
- Die spirituelle Welt ist die „innere Domäne" und hat ein eigenes Gedächtnis; in ihm überdauert der Mensch nach dem Tod.
- Die Hölle hat keinen Teufel, der Himmel ist bevölkert von den verstorbenen Geistern, die in dieser zweiten Welt weiterleben wie auf Erden.
- Jesus ist nicht für die Sünden der Menschen gestorben, sie machen selbst ihren Himmel oder ihre Hölle.
- Es gibt keine Trinität, die Menschen sind spirituell frei und selbst verantwortlich.
- Freiheit und Rationalität, die Gott garantiert, erlauben den Menschen, mit ihm eine Union einzugehen.

Es ist nie auf breiter Basis untersucht worden, was diese Lehren zur Entwicklung des Pragmatismus beigetragen haben. Bekannt ist, dass WILLIAM JAMES' Religionsphilosophie von SWEDENBORG beeinflusst worden ist, was als gut belegte Hintergrundannahme gelten kann (VÄRILÄ 1977). Der amerikanische Religionshistoriker EUGENE TAYLOR (1981, 1985) geht in verschiedenen Studien weiter und sieht einen klaren Zusammenhang zwischen SWEDENBORGS Doktrin des Nutzens und der Entwicklung des Pragmatismus. Der Literaturwissenschaftler FRANCIS OTTO MATTHIESEN[329] spricht sogar davon, dass man die Mitte des 19. Jahrhundert als „the age of Swedenborg" bezeichnen müsse, weil anders sein dominanter Einfluss vor allem auf die Literatur nicht erfasst werden könne. Auch PEIRCE kannte Swedenborg und bezog sich verschiedentlich auf ihn, zuerst in einem Artikel aus dem Jahre 1863, also weit vordem Metaphysical Club.

Der Pragmatismus war nicht antimetaphysisch, eher könnte man ihn als den Versuch ansehen, sowohl die orthodoxe Theologie als auch den zeitgenössischen Materialismus ausser Kraft zu setzen. Intelligenz sollte mehr sein als ein psychologischer Mechanismus, ein Problem, das später JEAN PIAGET nachhaltig beschäftigen sollte. Zudem war spirituelle Erfahrung *Erfahrung*, also war Teil der pragmatistischen Doktrin. HENRY JAMES, der Vater, jedenfalls deutete SWEDENBORGS Doktrinen - anders als etwa KANT[330] - als legitime innere Erfahrung des Göttlichen und Überwindung des Selbst durch göttliche Humanität. PEIRCE rezensierte das Buch 1870[331] und hielt es insofern für eine Provokation, als es „out of harmony with the spirit of this age" sei. Recht verstanden, gewähre das Buch aber sehr wohl auch „much spiritual nutriment" (PEIRCE 1984, S. 438).

Die Schwierigkeit liegt darin, dass sich keine Religion und auch keine Spiritualität auf die innere Erfahrung begrenzen lässt und dann aber nach unabhängigen Beweisen verlangt, die nicht gegeben werden können. Es ist also eine besondere Form von *Belief*, bei der man Mühe hat die Logik des Experimentellen zu erkennen. Es ist auch nicht so ganz leicht, schwierig, die Vorstellung von „Gott" als Hypothese aufzufassen, die der Glaubenserfahrung ausgesetzt wird und also keine eigene Autorität hat. Andererseits spricht es für den Pragmatismus, Religion und Glauben ernst zu nehmen und *nicht* davon auszugehen, die

---

[329] FRANCIS OTTO MATTHIESEN (1902.-1950) lehrte amerikanische Literatur in Harvard. 1941 veröffentlichte er *American Renaissance*.

[330] *Träumereien eines Geistersehers, erläutert durch Träume der Metaphysik* (1766).

[331] CHARLES SANDERS PEIRCE: *The Secret of Swedenborg*. In: North American Review 110 (April 1870), S. 463-468. (PEIRCE 1984, S. 433-438).

moderne Naturwissenschaft mache Spiritualität überflüssig. Wer ein theologisches Dogma widerlegt, das damit nicht zugleich auch den Glauben widerlegt. Aber wie unterscheiden sich dann WILLIAM JAMES und CHARLES SANDERS PEIRCE?

WILLIAM JAMES war mit PEIRCE darin einig, dass Bedeutungen (meanings) nicht einfach feststehen, sondern herausgefunden werden müssen. Man übernimmt nicht einfach Überzeugungen, sondern bildet sie, wobei neue alte Überzeugungen ablösen können, genügend Zweifel vorausgesetzt. Aber es nicht allein der Zweifel, der das Denken vorantreibt. Wer etwas glaubt, muss auf einen Versuch zurück blicken. JAMES schreibt:

„Our only means of finding out is to try" (JAMES 1956, S. 147).

Das Zitat sich in einem Vortrag, den JAMES vor den Studenten der Harvard Divinity School gehalten hat und der im September 1884 in der *Unitarian Review and Religious Magazine* in Boston[332] veröffentlicht wurde. Der Vortrag trug den Titel *The Dilemma of Determinism*, und er ist grundlegend für das Verständnis für das Verständnis der Differenz zwischen James und PEIRCE. Der Vortrag ist Teil der Sammlung *The Will to Believe*, auf die sich PEIRCE so kritisch bezogen hatte. Das Buch, das Anfang 1897 erschien, hat eine Widmung, die so lautet:

**To**
**My Old Friend,**
**CHARLES SANDERS PEIRCE**
**To whose philosophic comradeship in old times**
**And to whose writings in more recent years**
**I owe more incitement and help than**
**I can express or repay.**

Determinismus ist die Lehre der vollständigen Festlegung oder unbeschränkten Notwendigkeit. Eine Prozess ist dann determiniert, wenn seine Bewegung sich in einer geschlossenen Kette vollzieht, in die niemand und nichts eingreifen kann. Oft wird ISAAC NEWTONS Mechanik so verstanden, als Bewegung, die vollständig festgelegt ist und so keine Freiheit kennt. Diese Lehre hat Immanuel Kant veranlasst, zwischen dem Reich der *Freiheit* und dem der *Notwendigkeit* zu unterscheiden. In dem einen Reich legt die Natur alles fest, in dem anderen ermöglicht sie Freiheit, allerdings nur in dem Sinne, dass sich der Mensch dem Gesetz der Sittlichkeit unterwirft.

William James unterscheidet zwischen einem philosophischen *Determinismus* und *Indeterminismus*. Diese Differenz erklärt er den Studenten in Harvard:

- Für den Determinismus legen die Teile des Universums, die bekannt sind, in absoluter Weise fest, was alle anderen sein sollen (ebd., S. 150).
- Der Indeterminismus sagt dagegen, dass bestimmte Teile auf andere nur lockeren Einfluss haben.
- Die Rede ist von einem „certain amount of loose play," wer einen Teil festlegt, bestimmt damit nicht schon andere (ebd.).

[332] Die Zeitschrift erschien von 1874 bis 1886 unter diesem Titel. Von 1887 bis 1891 hiess sie *Unitarian Review*.

Der Indeterminismus leugnet, dass die Welt eine ununterbrochen Kette von Fakten sei, in die niemand mehr eingreifen könne (ebd., S. 151). Dagegen setzt der Determinismus, dass die Welt auch nicht einfach eine Kette von Zufällen sein könne (ebd., S. 153).

JAMES bezieht nun Zufall (*chance*) und Entscheidung (*choice*) aufeinander. Zufälle sind nicht determiniert, aber Entscheidungen auch nicht. Das Beispiel, an dem JAMES seine These deutlich macht, ist berühmt. Es betrifft die Divinity Avenue und die Oxford Street in Cambridge, Massachusetts, also dort, wo die Harvard University beheimatet ist. Wer nach dem Vortrag nach Hause geht, kann die eine oder die andere Strasse wählen, aber nicht beide, oder nur beide nach einander, was allerdings ein etwas seltsames Verhalten wäre. Wer nun häufiger zu Vorträgen geht und immer nur die eine Strasse wählt, ist nicht durch irgendeine Kraft determiniert, sondern hat lediglich eine Gewohnheit ausgebildet (ebd., S. 156). Die Determinismus ist ein Dogma mit „Machtanspruch", das als „solid bock" (ebd., S. 158) erscheinen will.

Durchbricht man diesen Block, dann erlöst man sich von einer philosophischen Pestilenz, nämlich dass ein Teil der Welt die ganze determinieren kann. Soweit hätte PEIRCE vermutlich zugestimmt. Dann aber erklärt JAMES, was der Determinismus impliziert:

> „I wish first of all to show you just what the notion that this is a deterministic world implies. The implications I call your attention to are all bound up with the fact that it is a world in which we constantly have to make what I shall, with your permission, call *judgements of regrets*" (ebd., S. 159; Hervorhebung J.O.).

*Regret* lässt sich mit „Bedauern" übersetzen. Wer etwas bedauert, wünscht es sich. Kaum eine Stunde vergeht, so JAMES, dass wir uns nicht etwas Anderes als das Gegebene wünschen (ebd., S. 159/160), also bedauern, was da ist. Daher besteht Weisheit darin, möglichst wenig zu bedauern (ebd., S. 160). Wer aber in einem deterministischen Universum etwas bedauert, kann nichts ändern. Und das hat unmittelbar Folgen, und zwar besonders für die Moral. Moral ist die Unterscheidung von *good* und *bad*. Wer etwas „gut" nennt, will es erhalten, wer etwas „schlecht" nennt, kann das nicht.

> „Calling a thing *bad*, means, if it means anything at all, that the thing ought *not* to be, that *something else* ought to be in its stead. Determinism is denying that anything else can be in its stead, vitually defines the universe as a place in which what ought to be is impossible" (ebd., S. 161/162).

PEIRCE hätte diese psychologische Begründung nicht akzeptiert. Für ihn war die einzig zulässige Erfahrung, um über „wahr" und „falsch" zu entscheiden, strenge Forschung. *Wahr* und *falsch* entscheidet über *gut* und *schlecht*. Das Logische und das Empirische sind ein und dasselbe.

Anders JAMES, der sich auch mit dem nahe liegenden Vorwurf auseinandersetzt, sein Vorgehen sei „subjektivistisch" (ebd., S. 163ff.). Hier formuliert er das Dilemma des Determinismus, dessen eines Horn *Pessimismus* und dessen anderen Horn *Subjektivismus* sei (ebd., S. 166). Wer einen Zustand bedauert, ihn aber nicht ändern kann, zieht pessimistische Schlüsse. Andererseits, wer über äussere Güter und Übel nur moralisch befindet oder empfindet und dabei stehen bleibt, steht auf der Seite des Subjektivismus (ebd., S. 167). Der einzige Ausweg ist ein praktischer: man muss herausfinden, was geht und wie es geht, wenn es geht(ebd., S. 173). Blosse Sensibilität über die Welt, wie in der Romantik, ist ebenso

unzulänglich wie die Verharrung in der Einstellung, die schlechte Welt könne ohnehin nicht verändert werden.

*Working out a solution* ist für JAMES sowohl die Überwindung des Pessimismus als auch des Subjektivismus. Wer etwas unternimmt, unterstellt, dass Veränderungen möglich sind; nur der Ausgang kann bezweifelt werden. Gleichzeitig muss man mehr tun, als nur zu urteilen oder zu empfinden.

> „But this means a complete rupture with the subjectivist philosophy of things. It says conduct, and not sensibility, is the ultimate fact for our recognitions" (ebd., S. 174).

Aber dann ist auch keine Determination mehr möglich. KANTS Unterscheidung löst sich auf. Es gibt nicht hier das Reich der Freiheit und dort das Reich der Notwendigkeit. Es gibt keine Notwendigkeit. Dieser Schluss liegt nahe, wenn man Determinismus als notwendige Festlegung von Ketten versteht, was voraussetzt, dass das Universum wie ein erratischer Block aufgefasst werden kann. Anders James und sein Indeterminismus:

> „In the view of that philosophy the universe belongs to a plurality of semi-independent forces, each one of which may help or hinder, and be helped or hindered by, the operations of the rest" (ebd., S. 175).

WILLIAM JAMES, anders gesagt, ist der Begründer des modernen Pluralismus, der sich von der Vorstellung eines in sich geschlossenen Universums verabschiedet. Einer der Gewährsleute für diese Theorie ist HENRI BERGSON und seine Theorie der kreativen Entwicklung, die auch für pädagogische Vorstellungen des „Ichs" oder „Persönlichkeit" grundlegend ist. Auch hier gilt, dass nichts mit Notwendigkeit geschieht, sondern als Folge von Erfahrung.

BERGSON legt dar, wie Entwicklung vorgestellt werden kann, die nicht auf ein Ziel bezogen ist und auch auf einen determinierten Ablauf zurückgreifen kann, also weder final noch mechanisch ist. Vorausgesetzt sind nicht Zustände zwischen denen ein Übergang (transition) hergestellt (fabriquer) werden muss. Vielmehr geht es um die *Transition* selbst (BERGSON 1994, S. 313), im Blick auf Personen gesagt: um die „création de soi par soi" (ebd., S. 7). Erziehung wäre dann keine kausale Grösse, was wie selbstverständlich fast alle pädagogischen Theorien annehmen. Aber BERGSON macht es schwer zu glauben, das Ganze der Wirkung erkläre sich aus dem Ganzen der Ursache. Nur mechanisch oder finalistisch kann geschlossen werden, dass Ursache und Wirkung kongruent sein können. Das würde eine Ganzheit voraussetzen, die keine lebendige Realität je erfassen könnte. *Teile* der Wirkung entsprechen nie *Teilen* der Ursachen (ebd., S. 96).

Eine solche Theorie macht pädagogische Aspirationen verlegen, die tatsächlich entweder mechanisch oder finalistisch konstruiert werden. Entweder schliessen wir von Gesetzen des Lernens *auf Lernen* und von Theorien der Entwicklung *auf Entwicklung* oder wir konstruieren *Zwecke*, die als Musterbilder der *künftigen* Realität aufgefasst werden. Dabei werden Effekte angenommen, die sich nach BERGSON der Beschreibung entziehen. Das gilt zumal für so hochgestochene Kategorien wie die „Entwicklung der Persönlichkeit", die bis heute die Zielkataloge der Pädagogik beherrscht und immer wie eine *Reformoption* verstanden werden kann. Vorausgesetzt ist eine zielgerechte oder naturgemässe, wesenhafte und individuell verträgliche *Beeinflussung*, die *nicht* damit rechnet, dass sich die Bewegung der Persönlichkeit der reformpädagogischen Kalkulation entzieht.

Genau aber das folgt aus BERGSONS Theorie:

„Unsere Persönlichkeit, die sich in jedem Augenblick aus akkumulierter Erfahrung aufbaut, wandelt sich ohne Unterlass. Indem sie sich wandelt, verhindert sie, sich je in der Tiefe zu wiederholen, auch wenn die Oberfläche noch so identisch erscheint... Unsere Dauer ist unumkehrbar. Nicht ein Teilchen können wir wiederbeleben, denn dazu müsste die Erinnerung an das, was nach ihm kam, ausgelöscht werden...
Die Persönlichkeit wächst also, weitet sich aus und reift unablässig. Jeder ihrer Momente ist ein Neues, das sich allem früher Gewesenen zugesellt. Und mehr als das: Nicht nur ein Neues, sondern ein Unvorhergesehenes (de l'imprévisible)" (ebd., S. 6).

Wenn Kinder „erzogen" werden sollen, dann steht ein *geordneter* Prozess vor Augen. Daher präferieren noch die reformpädagogischen Theorien Entwicklungstheorien,

- die *organische* Metaphern begünstigen,
- die von *Phasen*, also einem geordneten Nacheinander, ausgehen,
- die *Ziele* verfolgen
- und am Ende *positive Bilanzen* zulassen.

Im Sinne BERGSONS wird die Erfahrung der Persönlichkeit *in jedem Augenblick* verändert, ohne sich auf fest verinnerlichte Gewohnheiten verlassen zu können. Jeder Moment ist neu, die Dauer selbst ist unumkehrbar. Daher ist die „Kindheit" als geschlossenes Moratorium *nicht* dramatisch wichtig, wie die pädagogischen Zeitgenossen von BERGSONS sämtlich annehmen. Aber die Vergangenheit kann nicht wieder belebt werden; wenn Erwachsene sich an die Kindheit erinnern, dann *als Erwachsene*.

BERGSONS Theorie der kreativen Schöpfung setzte so gerade die reformpädagogischen Annahmen in Verlegenheit. Bergsons zentrale Vorstellung der „Entwicklung der Persönlichkeit" sieht

- Wandlung *ohne Unterlass*, also auch ohne Abschluss.
- Eine *unumkehrbare* Dauer, die nicht mit "Gewohnheit" gleichzusetzen ist.
- Keine Möglichkeit der *Wiederholung*.
- Die Neuheit jeden *Augenblicks*.
- Den Vorrang des *Unvorhergesehenen*.

Erziehungstheorien wollen die „Entwicklung der Persönlichkeit" *zu ihrem Besten* beeinflussen, was nur möglich ist, wenn die Beeinflussung terminiert werden kann, wenn Gewohnheiten entstehen, Wiederholungen möglich sind, nicht jeder Augenblick „neu" ist und Unvorhergesehenes minimiert werden kann. Aber es gibt keine Linie zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, auf der „Erziehung" als wirksame Dauer stattfinden könnte. Ihre Realität ist die Situation des Handelns und Erlebens, also die ständig gebrochene Erfahrung, die sich nicht einfach speichern lässt.

Nicht zufällig spricht MARCEL PROUST zeitgleich von der *verlorenen* Zeit, die nicht authentisch erinnert werden kann, weil längst jüngere Erinnerungen das Gedächtnis überlagert haben.[333] Literatur und Kunst reagieren auf diese Theorie. *Verzeitlichung* ist ein Schlüssel, moderne Subjektivität zu verstehen, auf die „neue Erziehung" eigentlich eingestellt sein müsste. Aber in der Reformpädagogik ist das Thema *Verzeitlichung* faktisch nicht präsent.

---

333 *A la recherche du temps perdu* (1913-1925).

Wohl soll die „Persönlichkeit" des Kindes *entwickelt* werden, ohne das Konzept „Entwicklung" sehr weit einer theoretischen Analyse zu unterziehen. Die *sprachliche* Referenz genügt, „Entwicklung" ist Appell, nicht wirklich Konzept. BERGSON wird nicht zufällig dort wahrgenommen, wo einfache Referenzen von Sprache und Wirklichkeit fraglich werden. Das setzt Spielraum der Theorie voraus und nicht lediglich Veränderungsabsicht.

WILLIAM JAMES widmet eine seiner Vorlesungen über das pluralistische Universum[334] BERGSONS Theorie des Werdens. Diese Theorie wird als zentraler Baustein für einen neuen Empirismus verstanden, der gegen den zeitgenössischen Idealismus, vor allem gegen den des angelsächsischen Hegelianismus,[335] gerichtet ist. Was je wirklich existiert, so JAMES in Übernahme des Theorems von BERGSON, sind nicht Dinge, die schon geworden sind, sondern Dinge *in the making* (JAMES 1914, S. 169). *Werden* ist grundlegender als *Sein*, und das gilt auch für das begriffliche Erfassen (ebd.). Der neue Empirismus ist von JAMES selbst „Pragmatismus" genannt worden. Das Konzept soll darauf reagieren, dass „Realitäten" keine *Wesens*- und keine *Seins*grössen sind, sondern sich ständig und unvorhersehbar wandeln. Man kann nicht mit festen Begriffen oder gar Systemen der Philosophie auf unablässigen Wandel reagieren.

Daher müssen Theorien *auf Erfahrung* eingestellt werden, also *instrumentell verfahren.*

> „*Theories thus become instruments, not anwers to enigmas, in which we can rest*. We don't lie back upon them. We move forward, and, on occasion, make nature over again by their aid. Pragmatism unstiffens all our theories, limbers them up and sets each one at work" (JAMES 1907, S. 53).

Philosophie wäre so nicht dauerhafte Antwort auf grundlegende Rätsel von Mensch und Welt, sondern der Versuch, wechselnde Erfahrungen zu begreifen, in dieser Hinsicht nicht grundsätzlich von Wissenschaft unterschieden. Die Theorie der Erziehung könnte dann den Erfahrungsraum nicht verlassen und von aussen oder von oben Vorschriften über die „richtige" oder die „notwendige" Erziehung verkünden, sie müsste auf jede Form von Prophetie verzichten und den Gestus der überlegenen Position fallenlassen.

- Das fällt schwer, weil dann kein „Wesen" des Kindes mehr postulierbar wäre,
- keine „natürliche" Erziehung,
- keine „essentielle" Norm des Handelns, die sich aus Anthropologien, Vernunftkritiken oder allgemeinen Theorien von „Natur" und "Geist" ableiten würden.

WILLIAM JAMES hat in den *Principles of Psychology* vorgeschlagen, auf jede "transzendentale" Theorie des Ichs (Ego) zu verzichten, also nicht *hinter* dem Denken oder dem Bewusstsein eine steuernde Instanz anzunehmen, die empirisch nicht fassbar ist und doch wirksam sein soll (JAMES 1983, S. 325ff., mit Blick auf KANT: S. 341ff.). Das Bewusstsein des Selbst setzt den Strom des Denkens voraus (*stream of thought*). Die Aufeinanderfolge wird antizipiert und erinnert, wobei zwischen „me" und „I" unterschieden werden muss. Das Problem, auf das die Ich-Psychologie reagiert hat, wird nicht ignoriert, sondern anders gelöst. (ebd., S. 378).

---

334 *Hilbert-Lectures* am Manchester College in Oxford (1907).

335 Das richtet sich vor allem gegen THOMAS HILL GREEN (1836-1882), der in Oxford versuchte, KANT und HEGEL gegen die englischen empiristischen Traditionen des Empirismus zur Geltung zu bringen.

> "The nucleus of the *‚me'* is always the bodily existence felt to be present at the time. Whatever remembered-past-feelings *resemble* this present feeling are deemed to belong to the same *me* with it. Whatever other things are perceived to be *associated* with this feeling are deemed to form part of that me's *experience*; and of them certain ones (which fluctuate more or less) are reckoned to be themselves *constituents* of the me in the larger sense, - such are the clothes, the material possessions, the friends, the honors and esteem which the person receives or may receive. This me is an empirical aggregate of things objectively known" (ebd., S. 378/379).

Das „Ich", das über diese Aggregate weiss, ist einfach das Denken und auch keine Instanz, die irgendwie persönlich angesprochen werden könnte.

> „The *I* whichs knows them (the aggregates; J.O.) cannot itself be an aggregate; neither for psychological purposes need it to be considered to be an unchanged metaphysical entity like the Soul, or a principle like the pure Ego, viewed as ‚out of time'. It is a *Thought*, at each moment different from that of the last moment, but *appropriative* of the latter, together with all that the latter called its own" (ebd., S. 379).

> Dafür spricht nicht nur die Erfahrung, sondern auch die experimentelle Forschung und deren zeitgenössische Grenzen:

> „All the experimental facts find their place in this description, unencumbered[336] with any hypotheses save that of the existence of passing thoughts or states of mind. The same brain may subserve many conscious selves, either alternate or coexisting; but by what modifications in its action, or whether ultra-cerebral conditions may intervene, are questions which cannot now be answered"
> (ebd.).

Der Strom des Denkens, also die Verzeitlichung des Bewusstseins, bestimmt grosse Teile der modernen Kunst, die Romanliteratur des 20. Jahrhunderts wäre undenkbar ohne den Bewusstseinsstrom, und niemand hätte die Systemtheorie erfinden können, wenn es diese Theorie nicht gegeben hätte. Die "Psyche" kann aufgelöst werden in das Nacheinander des Denkens und Empfindens, das Kontinuität letztlich der körperlichen Existenz verdankt. "Kinder" dagegen sind im 20. Jahrhundert unverändert Objekte *seelischer* Zuschreibungen, die beliebige Mythologien aufbauen können, ohne auf den Adressaten und *seine* Erfahrungswelt Rücksicht nehmen zu müssen (ebd., S. 344). Ständig kann die Theorie *substantialistische* Annahmen (und Aspirationen) erzeugen (ebd., S. 345), die das "Wesen" des Kindes auf die "Ziele" der neuen Erziehung beziehen. Kinder sind dabei ästhetische und begriffliche Verallgemeinerungen, die auf Theoriewandel nicht eingestellt sein müssen.

WILLIAM JAMES' eigene reformpädagogische Optionen sind in seinen *Talks to Teachers* enthalten, die 1892 als Fortbildungskurs für Lehrer stattfanden und 1899 veröffentlicht wurden. Die Vorlesungen beginnen mit dem *Stream of Consciousness* (JAMES 1992, S. 722ff.), aber sie gehen dann über in eine Steuerungstheorie, die vom *Gesetz der Gewohnheit* bestimmt sein soll (ebd., S. 750ff.). Das klingt so:

"The great thing in all education is to make our nervous system our ally instead of our enemy. It is to fund and capitalize our acquisitions, and live at ease upon the interest of the

[336] Unbelastet.

fund. For this we must make automatic and habitual, as early als possible, as many useful actions as we can, and as carefully guard against the growing into ways that are likely to be disadvantageous. The more of the details of our daily life we can hand over the effortless custody of automatism, the more our higher powers of mind will be set free for their own proper work" (ebd., S. 751).

Man könnte das eine *gefrorene Radikalität* nennen. Theoretisch wird das "Ich" verzeitlicht, um den Konsequenzen von KANT (das "Ich" als *Prinzip*) und FREUD (das "Ich" als *Instanz*) zu entgehen. Die Grundannahme ist *Verzeitlichung*, das im Tempo unkontrollierbare Nacheinander der mentalen Bewegung. Das wäre in der Lehrerkommunikation ein Fatalismus. Praktisch wird daher die bestmögliche Alternative gewählt, der Aufbau möglichst dauerhafter Gewohnheiten, die gegen nachfolgende Verzeitlichung geschützt sind. Nicht zufällig ist von *Automatismen* die Rede.

Theoretisch ist klar, dass Denken in jedem Augenblick anders ist, wohl verbunden mit früheren Momenten, aber frei für neue, also unabhängig von starren Gewohnheiten. *Lernaquisitionen*, wie JAMES sich ausdrückt, sind davon nicht getrennt. Im Prinzip kann jedes neue Ereignis jede Gewohnheit verändern, ohne dass dabei eine Unterscheidung von niederen und höheren Geisteskräften ins Spiel gebracht werden müsste. Das aber tut JAMES, anders hätte er kaum *Talks to Teachers* halten können. Aber kann daraus folgen, eine Sonderwelt der Theorie auch dann noch zu pflegen, wenn ausserhalb dieser Welt nichts mehr dafür spricht?

Erziehung braucht einen *Adressaten*, jemand, der oder die erzogen werden soll. Wenn das "Ich" aber unrettbar ist, fehlt dieser Adressat. Er kann nicht lediglich "das Kind" sein, weil das Kind angesprochen werden und so eine Instanz für die Resonanz vorhanden sein muss. Das ist nicht einfach "Kindheit". Kinder müssen "Erziehung" aufnehmen und verarbeiten können, sie müssen *erreicht* werden, was gewissermassen Kanäle und Speicher verlangt. Für "Speicher" steht Gedächtnis, für "Ansprechbarkeit" das Ich, das mit Erziehung und durch Erziehung wachsen und gestärkt werden soll. Wenn das "Ich" als reelle psychische Instanz fehlt, scheint der Erziehung die aufnehmende Instanz abhanden zu kommen.

Von „Einheit" oder „Instanz" des Ich lässt sich nur sprechen, wenn Innen und Aussen dauerhaft unterschieden sind, während etwa ERNST MACH bewegliche Empfindungskomplexe vor Augen hatte, die „Ich" *genannt* werden. Beweglichkeit ist der Modus der psychischen Erfahrung und zugleich Absicht des individuellen Lebens. Aber das „Ich" soll *in* der Bewegung die Instanz sein, die sich *nicht* bewegt. Anders könnte sie die Bewegung nicht *leiten*, was freilich eine Reminiszenz an den antiken Schöpfergott verlangt: Derjenige, der Bewegung erzeugt, ist selbst *unbeweglich*. Anders würde die Bewegung auf ihre Ursache zurückwirken, und genau das schlägt MACH vor. Das Ich ist ein Empfindungskomplex, der nicht wie eine starre und dauerhaft garantierte „Instanz" betrachtet werden kann.

# 4. Erziehungstheorien im Pragmatismus

Der Pragmatismus entstand in der Harvard University und war zunächst nichts als die Quintessenz einer kleinen Diskussions- und Denkrunde. Harvard wurde unter Präsident CHARLES ELIOT aus einer kleinen Provinzhochschule zu einer grossen Universität, „gross“ nach damaligen Masstäben. Als ELIOT 1869 die Präsidentschaft übernahm, hatte die Universität rund 1000 Studenten, die Zahl wuchs auf 3000 an und der Lehrkörper vergrösserte sich von 49 Professoren auf 278 am Ende des 19. Jahrhunderts. Die Stadt Cambridge in Massachusetts vergrösserte sich parallel zur Entwicklung der Universität, sie wurde auch durch Industrie geprägt und war nicht nur, wie Cambridge in England, der Ort für eine Universität.

ELIOT war vierzig Jahre Präsident der Harvard University. HENRY JAMES, der Bruder von WILLIAM, hat über ihn eine Biografie verfasst, die auch seine Bedeutung als eminente Figur des öffentlichen Lebens in den Vereinigten Staaten deutlich macht. ELIOTS zentrales Anliegen war die Entwicklung der Demokratie oder wie JAMES schrieb „the soundness and essential rightness of the democratic order“ (JAMES 1930, Vol II/S. 94). Damit zusammenhängend entwickelte ELIOT ein Konzept der demokratischen Erziehung, das auch auf die Armen, „the forgotten millions,“, wie JAMES schrieb, ausgerichtet war (ebd., S. 95). Und ELIOT formulierte einen Grundgedanken der pragmatischen Pädagogik:

> „Seeking always to see how to lay solid foundations for enduring happiness, he was constantly recurring to the necessity of developing in youth the faculty of exercising judgment, of observing accurately before beginning to reason, of recording correctly, of comparing, grouping, and inferring justly and of expressing cogently the results that are called decisions or conclusions” (ebd., S. 97).

Zu einer breiten philosophischen Richtung wurde der Pragmatismus in Grosstädten wie New York oder Chicago und unter der Voraussetzung einer schnell wachsenden Demokratie. Alle massgeblichen Autoren hatten die Expansion der Gesellschaft vor Augen, die sich auf neuartige Metropolen konzentrierte und erst allmählich auch die Fläche erreichte. Die Philosophie der Zentren war der Pragmatismus, der klassische Fragen der Erkenntnistheorie oder der Ethik ebenso mit einer neuen Doktrin bearbeitete wie neue Verfahren und Ergebnisse der naturwissenschaftlichen Forschung. Eine Voraussetzung dafür war ein kulturelles Klima, das auf Dynamik, Wandel und Fortschritt setzte.

Grosse Städte Mitte des 18. Jahrhundert waren Paris und London. Paris hatte um 1750 etwa eine halbe Million Einwohner, London 750.000. Zum Vergleich: Lyon wurde von etwa 100.000 Menschen bewohnt, Genf hatte eine Einwohnerschaft von knapp 20.000. Paris und London wuchsen vergleichsweise schnell, aber nicht als Neugründungen. Chicago ist 1693 überhaupt erst entdeckt worden, 1803 entstand das erste Fort, im Jahre 1830 liegt die erste Karte vor, die Gemeinde wurde 1833 gegründet und hatte 335 Einwohner. 1837 erhielt Chicago die Stadtrechte und der Demokrat WILLIAM OGDEN wurde der erste Bürgermeister. Die Stadt wuchs innerhalb von zwanzig Jahren von 4.000 auf über 90.000 bis Mitte des 19. Jahrhunderts. 1870 hatte die Stadt 299.000 Einwohner, im Jahre 1900 1.7 Millionen. Für ein so schnelles sozio-demographisches Wachstum einer Stadt gibt es in der Geschichte nur noch ein anderes Beispiel, nämlich New York. In Chicago (und nicht in New York) entstand mit

dem Home-Insurance Building der erste Wolkenkratzer der Welt,[337] der 1885 fertig gestellt wurde und ein Symbol dieser neuen Form der Verstädterung darstellt.

Das Grundmodell schneller Verstädterung im ausgehenden 19. Jahrhundert ist New York. Hier wurde am 5. Oktober 1908 ein Theaterstück aufgeführt, das den prägenden Titel trug *The Melting Pot*.[338] Der in London lebende jüdische Autor ISRAEL ZANGWILL[339] verstand die Grunderfahrung des urbanen Lebens als Verschmelzung der Kulturen, wobei die Metapher deutlich pädagogische Anstrengungen voraussetzte, ohne dass dies in dem Stück explizit wurde. Es sollte *one great nation* entstehen, oder, wie es im Stück heisst, der "neue Mensch" als Fusion aller Rassen:

> „America is God's Crucible,[340] the great Melting-Pot where all the races of Europe are melting and re-forming… The real American has not yet arrived. He is only in the Crucible, I tell you - he will be the fusion of all races, perhaps the coming superman" (ZANGWILL 1925, S.33/34).

Die Metapher des „Schmelztiegels" verweist nicht einfach nur auf Ideologie. Wenn man die Institutionen der Integration betrachtet, also die Schulen und die öffentlichen Bildungseinrichtungen, das ergibt sich ein sehr reales Build.. Das Ziel der sozialen und kulturellen „Verschmelzung" konnte nur mit einer integrativen Erziehung erreicht werden, die, wie sich am Beispiel New York zeigen lässt, auch tatsächlich und mit grossem Mittelaufwand angestrebt wurde. Das verlangte den Umbau des Bildungssystems für die Zwecke der modernen Gesellschaft, die ihre Differenzierungsprozesse nachträglich und mit pädagogischen Mitteln bearbeiten muss. Die Indikatoren dafür sind eindrucksvoll:

- In New York entstand 1896 der erste verbindliche Lehrplan für alle Stadtbezirke,
- wurde 1901 als erste amerikanische Grosstadt überhaupt die allgemeine Schulpflicht bis zum zwölften Lebensjahr eingeführt und
- waren bis 1907 sämtliche öffentlichen Schulen zu einem umfassenden, weltweit beispiellosen Bildungssystem zusammen gefasst.
- 1909 besuchten mehr als eine halbe Million Schüler eine öffentliche Schule, 70 Prozent der Schüler waren im Ausland geboren.
- Das Bildungssystem umfasste neben den Tageschulen für die schulpflichtigen Kinder Abendschulen für Erwachsene, Berufsschulen sowie weiterführende Schulen aller Art, die oft kostenlos zur Verfügung gestellt wurden.

---

[337] Das Haus war 55 Meter hoch und umfasste 10 Stockwerke. Gebaut wurde es von WILLIAM LE BARON JENNY (1832-1907).

[338] Der Text des Stücks ist zugänglich unter http://www.vdare.com/fulford.melting_pot_play.htm Das Stück ist THEODORE ROOSEVELT dediziert. Vgl. Zangwill (1925).

[339] ISRAEL ZANGWILL (1864-1926) wurde als Sohn armer russischer Einwanderer in Bristol geboren und in London erzogen. Er besuchte die *Jewish Free School* im Londoner East End, wo er später auch selbst unterrichtete. ZANGWILL veröffentliche 1889 im *Jewish Quarterly Review* einen Essay, der sich mit der Ambivalenz jüdischen Lebens in der modernen Gesellschaft auseinander setzte und seinen Autor berühmt machte. Die mit dieser Ambivalenz gegebene kulturelle und moralische Spannung kennzeichnet ZANGWILLS "Ghetto-Romane", deren erster (*Children of the Ghetto*) 1892 erschien. Von seinen verschiedenen Theaterstücken hatte nur *The Melting Pot* Erfolg. ZANGWILL traf 1895 THEODOR HERZL und wurde zu einem überzeugten Zionisten, der mit seiner 1905 gegründeten *Jewish Territorialist Organization* konkrete Siedlungsprojekte verfolgte.

[340] *Crucible* ist der Schmelztiegel, also ein flacher Topf oder ein Behälter, in dem Metalle zum Schmelzen gebracht werden. In HÜBNERS *Handlungs-Lexicon* von 1727 ist *Crucibulum* "ein Schmelz-Tiegel, dergleichen zu der Chymischen Arbeit hochst nöthig sind, und dannenhero, weil sie starck Feuer aushalten müssen, aus guter Erde gemacht seyn".

New York hatte 1870 942.292 Einwanderer, zwanzig Jahre später waren es 1.505.301 und nochmals zehn Jahre später, also im Jahre 1900, 3.437.202. Diesem Wachstum konnte nur auf zwei Weisen begegnet werden, durch Arbeit und Bildung. Das Interesse des Pragmatismus an Fragen der Bildung erklärt sich mit dem Anschauungsunterricht, den man in Chicago und New York täglich vor Augen hatte.

Auch die erwachsenen Einwanderer wurden, so gut es ging, pädagogisch assimiliert. 1907 besuchten mehr als 100.000 Einwohner, darunter 40.000 Frauen, New Yorks Abendschulen, um die Grundlagen der amerikanischen Bildung zu erwerben. Zwischen1890 und 1920 kamen insgesamt mehr als 18 Millionen neue Bürgerinnen und Bürger in die Vereinigten Staaten, darunter sehr viele Kinder, die durch öffentliche Bildung integriert werden mussten. Als das Stück *The Melting Pot* 1908 in Washington Premiere hatte, befanden sich die Vereinigten Staaten mitten in der grössten Einwanderungswelle, die das Land je erlebt hatte. Der Titel kam also nicht zufällig zustande, und er ist auch nicht zufällig sprichwörtlich geworden.

Die zeitgenössischen Bilder geben Aufschluss über die Grundspannung dieser Anstrengung.

- Man sieht, wie Kinder einfach durch ihr Dasein zum Handeln auffordern (BURNS/SANDERS/ADES 2002, S. 249),[341]
- dass und wie sich an grossstädtische Verschulung gewöhnen (ebd., S.250/151),[342]
- wie dabei neue Amerikanerinnen und Amerikaner entstehen (ebd., S. 252),[343]
- dass Unterricht für alle im Mittelpunkt steht (ebd., S. 253),[344]
- ohne dabei die sozialpädagogische Betreuung zu vernachlässigen (ebd., S. 274).[345]

Kinder wurden daran gewöhnt, politisch gegen Kinderarbeit zu kämpfen, (ebd., S. 244). Aus Einwandererkindern (ebd., S. 229) sollten möglichst schnell und möglichst nachhaltig *Amerikaner* und *Amerikanerinnen* (ebd., S. 358/359) werden. Generell war Bildung das Mittel gegen die elenden Arbeitsverhältnisse (ebd., S. 277). Die Integration in Produktion und Arbeitswelt betraf Männer und Frauen gleichermassen (ebd., S. 235), ein steigendes Minimum an gemeinsamer Bildung wurde dabei vorausgesetzt. Damit verbunden war für viele das Gefühl des Vorankommens oder des Aufstiegs, nicht zufällig wurde der *Skyscraper* zum Markenzeichen nicht nur von Chicago, sondern vor allem auch von New York (ebd., S. 310), und es dauerte kaum dreissig Jahre, bis der Maler JOSEPH STELLA diesem Lebensgefühl gültigen Ausdruck verlieh (ebd., S. 319).[346]

Eine solche neue Welt machte auch die überkommenen *Theorien* der Erziehung fraglich. JOHN DEWEY begründete seine pädagogische Philosophie, die Erfahrung und Demokratie in den Mittelpunkt stellte, gegen die Tradition (4.1.). Erziehung wurde durchgehend sozial verstanden. Die beste Theorie des Sozialen lieferte GEORGE HERBERT

---

[341] Syrische Kinder in New York (Jahrhundertwende).
[342] Schulkinder in der *Lower East Side* vor der neu gebauten öffentlichen Schule an der Kreuzung East Houston Street and Lewis Street.
[343] Innenansicht einer öffentlichen Schule in New York City um 1910.
[344] Unterricht in einer öffentlichen Schule um 1900.
[345] Kinder aus den Slums von Brooklyn bei einem mit Spendengeldern finanzierten Ausflug (1913).
[346] JOSEPH STELLA (1877-1946): Die mittlere Tafel von *New York Interpreted* mit dem Titel *Skyscrapers* (1922).

MEAD, und zwar aus praktischen Erfahrungen heraus (4.2.). Mit der Entwicklung der pragmatistischen Pädagogik, die bis Mitte des 20. Jahrhunderts viele hundert Autoren umfasste, wurde Demokratie – und genauer: die Entwicklung der Demokratie - zur unbestrittenen Theorienorm (4.3.).

## 4.1. JOHN DEWEY'S Begründung der Erziehung gegen die Tradition

Einer der grossen Gegner JOHN DEWEYS war WALTER LIPPMANN, der heute nahezu vergessen ist und oft nur noch deswegen zitiert wird, weil er als Journalist Ausdrücke wie „cold war", „German re-eductaion" oder „Neo-Liberalismus" geprägt hat. Aber LIPPMANN, dreissig Jahre jünger als DEWEY, war in den ersten beiden Dritteln des 20. Jahrhunderts ein einflussreicher Autor, die die amerikanische Tradition fortsetzte, nie einen Lehrstuhl inne gehabt zu haben und gleichwohl als Philosoph Anerkennung zu finden. Er war ein ernst zu nehmender Gegner, der in seinem Buch *Public Opinion* von 1922 bestritt, dass DEWEY'S Ideal der Demokratie unter den Voraussetzungen einer Konsumgesellschaft mit Massenmedien je realisiert werden kann.

Die öffentliche Meinung wird durch die Medien gemacht, so LIPPMANNS These, sie wird nicht, wie DEWEY wollte, gebildet. Es gibt keine mündigen Bürger, sondern nur die Kommunikation von Schlagzeilen. Daher müsse die Herde der Bürger (herd of citizens) regiert werden durch eine „governing class", die durch Experten unterstützt wird und die das Chaos der lokalen Meinungen ausser Kraft setzen kann. DEWEY'S Buch *The Public and ist Problems* (1927) ist der Versuch, dieser These eine Theorie öffentlicher Bildung entgegenzusetzen, die erst heute wieder entdeckt wird. Die „Dewey-Lippmann-Debate" in den zwanziger Jahren gilt inzwischen zu Recht als Markstein Theorieentwicklung (WHIPPLE 2005).

LIPPMANN, 1889 in New York geboren, schrieb sich mit siebzehn Jahren an der Harvard University ein und graduierte drei Jahre später, also im Jahre 1909. Unter seinen akademischen Lehrern war WILLIAM JAMES; LIPPMANN wurde zu einem der profiliertesten Journalisten der Vereinigten Staaten und war zugleich ein so guter Philosoph, dass er 1947 zum Präsidenten der American Philosophical Society gewählt wurde. LIPPMANN war Berater von Präsident WOODROW WILSON im Ersten Weltkrieg, das berühmte Vierzehn Punkte-Programm geht mit auf ihn zurück.[347] In der Hauptsache war LIPPMANN Kommentator für die New York Herald Tribune.[348] Seine tägliche Kolumne *Today and Tomorrow* war zwischen 1931 und 1962 für die Public Opinion der Vereinigten Staaten unverzichtbar.[349]

LIPPMANNS Buch *The Good Society* von 1937 war eine scharfe Kritik am New Deal, also am Staatsinterventionismus nach dem Zusammenbruch der New Yorker Börse 1929. Das Buch war der Anlass für die Gründung der Mount Pèlerin Society, das ist der bis heute bestehende internationale Arbeitskreis der neo-liberalen Theorie, der aus einem Kolloquium über WALTER LIPPMANN hervorging, das 1938 in Paris stattfand (DENOR 2001). Deren

[347] Präsident Woodrow Wilson (1856-1924) hielt am 8. November 1918 vor beiden Häusern des amerikanischen Kongresses eine Rede, die in vierzehn Punkten die Nachkriegsordnung skizzierte. Der berühmte letzte Punkt betraf die Gründung des Völkerbundes.
[348] Die New York Herald Tribune entstand 1924 als Fusion aus der New York Tribune und dem New York Herald.
[349] Die Kolumne ging danach zur Washington Post.

zentrale Hypothese, die Verbindung von Freiheit und Markt, war DEWEY, der den New Deal unterstützte, fremd. LIPPMANN war also in allen wichtigen Fragen sein Gegner, was Anerkennung nicht ausschloss. Die Geschichte hat aber eine bestimmte Pointe, die mit der Entwicklung von DEWEYS Philosophie zu tun hat. Und wie sich gehört, findet sich die Pointe in einer Fussnote.

1914 war LIPPMANN Mitbegründer der Zeitschrift *The New Republic*.[350] In der Ausgabe der *New Republic* vom 17. Juli 1915, nahm Walter Lippmann eine Einschätzung der Philosophie JOHN DEWEYS vor, und zwar in einer Fussnote. LIPPMANN kommentierte die Konsequenzen von DEWEYS Bruch mit dem Idealismus, der in seiner Essaysammlung über Darwin und die „experimentelle Theorie des Wissens" 1910 evident geworden sei.[351]

> „When he (DEWEY; J.O.) says that the true American philosophy must be one of radical experiment, Professor Dewey opens up a curious question. He is urging us to do something never done before by any other people. He is urging us consciously to manufacture our philosophy. There would be no more complete break with the tradition of thought" (LIPPMANN 2000, p. 307).

Die Vorstellung, „amerikanisch" sei die Philosophie nur als andauerndes Experiment, müsse als Bruch „with the whole tradition of philosophy" verstanden werden (ibid., p. 309). Was immer diese Philosophie ausmache, sie sage nichts mehr aus über „absolute principles", sondern einzig etwas über die Person des Philosophen. Jede Philosophie lasse nur einen Schluss zu, den auf den Verfasser, und der könne jeder sein. „The man's philosophy is his autobiography" (ibid., p. S. 308). Philosophie ist die Anpassung der Wünsche an die Grenzen des Lebens (ibid.), keine Offenbarung letzter Wahrheiten.

> „What Professor Dewey urges us to do, … is to recognize the real nature of philosophizing and to make the best of it. Instead of spinning our thoughts blindly and calling them absolute truth, let us spin them deliberately and be ready to change them. Let us continue to write autobiographies, but let us be sure we know they are autobiographies" (ibid., p. S. 309).

Der wahre Zweck der Philosophie ist Lebenshilfe. Sie veranlasst Lernen und ist eine intelligente Form der Anpassung, nicht weniger und nicht mehr. Dewey, so LIPPMANN, bricht mit den „pretensions of philosophy", und seine „experimental philosophy" ist so radikal „that it is ready to experiment with philosophy itself" (ibid.).

Die Einschätzung des jungen WALTER LIPPMANN wurde nicht überall geteilt. Was allmählich als Doktrinen vor allem der Autoren um DEWEY bekannt wurde, stiess auf zum Teil heftige Kritik, und dies nicht nur auf dem bereits mehrfach erwähnten Heidelberger Kongress von 1908. DEWEY antwortete auf die Kritik im Frühjahr 1909 mit einem sokratischen Dialog, der überschrieben war mit *A Short Catechism Concerning Truth*.[352] Der Dialog wurde 1910 in *The Influence of Darwin on Philosophy* veröffentlicht (DEWEY 1910, pp. 154-168), also jener Sammlung von Aufsätzen und kleineren Arbeiten, auf die sich wenige Jahre später WALTER LIPPMANN beziehen sollte.

---

[350] Die erste Ausgabe erschien am 7. November 1914. Die Zeitschrift besteht, bei sinkender Auflage bis heute. Zu ihren Autoren gehörte auch JOHN DEWEY.
[351] JOHN DEWEY: *Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays* (New York: Holt 1910). Der Schlüsselaufsatz „The Experimental Theory of Knowledge" war im Juli 1906 in *Mind* erschienen.
[352] Paper read in the spring of 1909 before the Philosophical Club of Smith College.

Im kurzen „Katechismus der Wahrheit“ diskutieren ein Schüler und ein Lehrer neun Einwände gegen den Pragmatismus, die das Spektrum des Heidelberger Kongresses abbildeten.[353] Die Form des Dialogs als „Katechismus“ ist ironisch zu verstehen; anders als in Luthers Katechismus werden Glaubenssätze zerlegt und nicht durch vorgegebene Antworten bestätigt. Der Dialog hat folgende Konstellation zur Voraussetzung:

- Der Schüler hat den Lehrer gewechselt.
- Sein alter Lehrer hiess „Professor Purus Intellectus,“ sein neuer Lehrer heisst JOHN DEWEY.
- Der Schüler hatte in seinen vorherigen idealistischen Studien den Pragmatismus als so unsinnig erfahren, dass er beschloss, nunmehr beim Original nachzufragen.

DEWEY (1985, p. 5) verteidigt zunächst das nach-darwinistische Konzept der Erfahrung:

> „The pragmatist … insisted that experience is a matter of functions and habits, of active adjustments and re-adjustments, of coordinations and activities, rather than of states of consciousness.”

Wahrheiten sind nicht einfach da und können erkannt, sondern müssen entdeckt werden, wobei zwischen Ereignissen und Wahrheiten zu unterscheiden ist (ibid., p. 6). Die Technik des Herausfinden ist in allen „physical sciences“ geläufig,

> „forming hypotheses, experimenting, testing, corroborating, refuting, modifying ideas“ (ibid., pp. 8/9).

In diesem Rahmen müsse die „Wahrheit“ des Pragmatismus gesehen werden; es ist die Wahrheit, die sich mit den Mitteln der Forschung herausfinden lässt, ohne je absolut sein zu können. Wahrheiten, die sich nicht testen oder auf die Probe stellen lassen, sind Dogmen, nicht Wahrheiten (ibid., p. 11).

> „Naturally, the pragmatist claims his theory to be true in the pragmatist sense of truth. It works, it clears up difficulties, removes obscurities, puts individuals into more experimental, less dogmatic, and less arbitrarily sceptical relations to life; aligns philosophic with scientific method; does away with self-made problems of epistemology; clarifies and reorganizes logical theory, etc.” (ibid., p. 9).

Diese „technique“ (ibid.) wird auf die Theorie der Erziehung übertragen. Erziehung ist - wie jede Form des Lebens - ein ununterbrochenes Experiment, das keinen epistemologischen Sonderstatus kennt. Was DEWEY (1910, p. 11) in seinem Essay über Darwin „the marvelous adaptions of organisms to their environment” nennt, gilt auch für die Erziehung. Auch sie wird nicht durch ein übergeordnetes oder „oberstes“ Ziel (goal) gelenkt,

---

[353] „Wahrheit“ ist subjektiv, ohne dass ein unabhängiges Kriterium ins Spiel käme; Erfahrung hat keine Transzendenz; Pragmatisten wechseln ständig den Grund ihrer Aussagen; „Wahrheit“ ist das Ergebnis erst der Anwendung von Ideen; die Psychologie des „finding out“ wird für die Realität des Herausgefundenen gehalten; Pragmatismus ist nichts anderes als das, was abgelehnt wird, nämlich ein intellektueller Mode des Zugangs zur Wahrheit; die Urteile des Pragmatisten sind von Urteilen anderer Philosophen nicht unterschieden; auch Pragmatismus ist nur Theorie und nicht Erfahrung; und das Kriterium der befriedigenden Arbeit der Hypothesen reduziert Forschung auf den „human factor“ (DEWEY 1985, pp. 3sq.)

weil Leben generell nicht verstanden werde könne als ultimative Erfüllung (fulfill) „of the goal of nature and of man“ (ibid., p. 10). Das, so DEWEY an dieser Stelle, sei ein Bruch mit

> „the official and regnant philosophy of Europe that lasted for over two tousand years“ (ibid., p. 11).

In einem anderen Essay aus dem Jahr 1909[354] diskutiert DEWEY die Schwierigkeiten, Wissenschaften in Schulen zu unterrichten. Weil das Material des Unterrichtens „indefinite“ sei und die blosse Zahl der Wissenschaften die Möglichkeiten des Unterrichts bei weitem übersteige, sei es nicht verwunderlich, wenn sich die Lehrkräfte nach den engen Grenzen ihrer alten Fächer zurücksehnten,

- „English grammar,“
- „text-book geography,“
- „war campaigns and the list of rulers in history“
- on „memory games in literature”,
- „since a single book will contain the ‚Poems Every Child Should Know’“ (Dewey 1985, pp. 71/72).

Aber die modernen Wissenschaften fordern die Schule und Erziehung viel grundsätzlicher heraus, nicht durch ihren Gehalt, sondern durch ihre Methode. Es wäre falsch, die neuen Wissenschaften den alten Schulfächern anzupassen. Der didaktische Kardinalfehler besteht darin, methodisch erzeugtes Wissen, das sich ständig verändert, in die Schablone von „subjects“ zu pressen, also es für die alte Schule lehrbar zu machen.

> „Science teaching has suffered because science has been so frequently presented just as so much ready-made knowledge, so much subject-matter of fact and law, rather than as the effective method of inquiry into any subject-matter” (ibid., S. 74).

Diese These richtet sich gegen HERBERT SPENCERS (1861) Theorie des *worth-while knowledge*, die von den Naturwissenschaften den grössten Nutzen für die Entwicklung der Gesellschaft erwartete und ihnen aus diesem Grunde auch den grössten didaktischen Nutzen zuschrieb. Aber das, so DEWEY (1985, p. 74), führe nur dazu, schulische Bildung mit „the amassing of information“ gleichzusetzen, während es darauf ankomme, die Arten und Weisen zu lernen, wie Wissen erzeugt wird und was seinen Charakter ausmacht.

> „Surely if there is any knowledge which is of most worth it is the knowledge of the ways by which anything is entitled to be called knowledge instead of being mere opinion or guess-work or dogma” (ibid., pp. 74/75).

In diesem Sinne wäre Lernen „participation in the making of knowledge“, also demokratische Teilhabe, die nicht von der Überlegenheit der Tradition oder der Fakten ausgeht, sondern die den Prozess der Wissenserzeugung und den Aufbau eines „scientific habit of mind“ (ibid., p. 77) in den Mittelpunkt stellt. Wissen wird nicht didaktisiert und so auf den Schüler hin angepasst, „ready-made“, wie DEWEY sagt; vielmehr soll die Entstehung des Wissens durchsichtig werden.

---

[354] *Science as Subject-Matter and as Method*. Address of the vice-president and chairman of Section L, Education, American Association for the Advancement of Science (Boston 1909) (DEWEY 1985, pp. 69-79).

„Such knowledge never can be learned by itself, it is not information, but a mode of intelligent practice, an habitual disposition of mind. Only by taking a hand in the making of knowledge, by transferring guess and opinion into belief authorized by inquiry, does one ever get a knowledge of the method of knowledge" (ibid., p. 75).

SPENCERS Naturwissenschaften sind autoritär, weil sie die Lernenden mit fertigen Ergebnissen konfrontieren und keinerlei eigene Beteiligung abverlangen. DEWEYS „scientific method" dagegen ist demokratisch, nicht allein in dem Sinne, dass sie auf jedes Fach (subjct) angewendet werden kann (ibid., p. 78) und auch nicht nur in dem Sinne, dass sie jeder lernen kann, sondern noch grundsätzlicher als Weg zur Erzeugung kollektiver Intelligenz (ibid., p. 78/79).[355] Fast emphatisch sagt DEWEY:

„Actively to participate in the making of knowledge is the highest prerogative of man and the only warrant of his freedom" (ibid., p. 79).

1911 definiert DEWEY für den zweiten Band von PAUL MONROES *Cyclopedia of Education* den Zusammenhang von Demokratie und Erziehung. MONROES *Cyclopedia* war vermutlich die erste pädagogische Enzyklopädie, die das Stichwort „Democracy and Education" aufnahm. DEWEY fasste unter diesem Stichwort die amerikanische Diskussion seit Mitte des Jahrhunderts zusammen. Demnach sind Demokratie und Erziehung auf zweifache Weise verknüpft, zum einen benötigt die Demokratie, um sich selbst perpetuieren zu können, gebildete Bürgerinnen und Bürger, zum anderen prägen demokratische Ideale die Bildung selbst, nämlich die Verfassung und Verfahren der öffentlichen Schulen (DEWEY 1985, S. 417/418).

Die Voraussetzung dafür ist Respekt vor Individualität und so die Überwindung feudaler Autorität im Prozess der gesellschaftlichen Differenzierung.

„Democracy inevitably carries with it increased respect for the individual as individual, greater opportunity for freedom, independence and initiative in conduct and thought, and correspondingly increased demand for fraternal regard and for self-imposed and voluntarily borne responsibilities" (ibid., p. 418).

DEWEY schrieb zahlreiche Beiträge für MONROES *Cyclopedia*, in denen er sich an verschiedenen Stellen auch auf CHARLES ELIOT bezog, der zentrale Themen der „neuen Erziehung" vorgegeben hatte. Sie sollten die Unterschiede der amerikanischen zur englischen und zur kontinentaleuropäischen Pädagogik bestimmen, etwa bezogen auf die Freiheit in der Erziehung, die stärkere Individualisierung des Unterrichts und vor allem die Funktion der Bildung in einer demokratischen Gesellschaft.[356] ELIOT ist auch einer der Gewährsmänner für die berühmte Formel DEWEYS, wonach Erziehung (education) als „continuous reconstruction of experience" sei (ibid., p. 431).[357] Erziehung ist so weder begrenzt noch spezifizierbar, sie

---

[355] „If ever we are to be governed by intelligence, not by things and by words, science must have something to say about *what* we do, and not merely about *how* we may do it most easily and economically. And if this consummation is achieved, the transformation must occur through education, by bringing home to men's habitual inclination and attitude the significance of genuine knowledge and the full import of the condition requisite for its attainment" (DEWEY 1985, pp. 78/79).

[356] *Liberty in Education* (Speech before the Nineteenth Century Club of New York 1886); *Undesirable and Desirable Uniformity in Schools* (Address given to the National Educational Association, Saratoga, July 12, 1892); *The Function of Education in Democratic Society* (An Address delivered before the Brooklyn Institute on October 2, 1897) (ELIOT 1909, pp. 123-148; 271-300; 399-418).

[357] Artikel „Education" im ersten Band von Monroes *Cyclopedia* (DEWEY 1985, pp. 425-434).

ist einfach der unaufhörliche Prozess der intelligenten Anpassung an je neue Situationen des Lebens.

Dieser *shift* der Theorie hat Folgen: Individualität ist nicht mehr, wie in der europäischen Tradition der Kultivierung, die „innere" Gegenwelt zur „äusseren" Gesellschaft. Der Dualismus von Individuum und Gesellschaft überhaupt wird fragwürdig, Gesellschaft ist kein „Ding" gegenüber dem Individuum, sondern komplexe Wechselwirkung zwischen Individuen und Gruppen. Alle sozialen Institutionen oder Verfahren sind *Problemlösungen*, die im Lichte neuer Probleme und neuer Lösungen verändert werden können. Damit wird es unmöglich, Bildung auf dauerhafte innere Kultivierung zu beziehen. Hier liegt ein wesentlicher Ausgangspunkt für die pragmatistische Theorie der Erziehung, sie bezieht sich auf soziale Wechselwirkung, die für ihr Zustandekommen keine unbefragte Autorität in Anspruch nehmen kann.

Welche Erfahrung steht hinter dieser Theorie? Pragmatismus ist die Lehre vom Vorrang der Erfahrung, also was war die Erfahrung, von der die Theorie ausging? JOHN DEWEY stammt aus Vermont. Er wurde am 20. Oktober 1859 in Burlington geboren und wuchs in einfachen Verhältnissen auf. Sein Geburthaus wirkt heute prächtig, war damals aber ein Geschenk seines Grossvaters, Judge DAVIS RICH, der das Haus seiner Tochter zur Hochzeit vermachte. Es gehörte zur Aussteuer und ist kein Indikator für grossen Wohlstand. Der Ort selbst, Burlington, war seit Mitte des 19. Jahrhunderts die grösste Stadt im amerikanischen Bundesstaat Vermont, der an der Grenze von Kanada und so ganz im Norden der Vereinigten Staaten liegt. „Gross" ist auch hier mit damaligen Masstäben zu betrachten.

Vermont ist ursprünglich, von Kanada aus, französisch besiedelt worden. Der See zur kanadischen Grenze hiess eigentlich Lac Champlain, nach dem französischen Entdecker SAMUEL DE CHAMPLAIN,[358] der 1609 zuerst in diese Region kam. Die ersten englischen Siedler verirrten sich in die Einsamkeit am Winooski River während der Revolutionskriege gegen England. Einer der Revolutionäre hiess ETHAN ALLEN,[359] er baute ein Fort an der Mündung des Flusses und zog andere Siedler nach sich. Das erste Town Meeting in Burlington fand 1787 statt. 1791 wurde hier das fünfte College der Vereinigten Staaten gegründet, das den Namen *Universitas Viridis Montis* erhielt, die Universität der grünen Berge. Im gleichen Jahr 1791 wurde Vermont der vierzehnte Bundesstaat der Vereinigten Staaten.

Die Stadt entwickelte sich vor allem durch ihren Hafen. Kanadisches Holz wurde von hier aus Richtung New York verschifft. Die Stadt zählte im Jahre 1812 zweitausend Einwohner und erlebte danach ein konstantes Wachstum, bedingt vor allem durch den Kanal- und Eisenbahnbau. Die Central Vermont Railroad erreichte den Winooski-Fluss 1862, also drei Jahre nach DEWEYS Geburt. Es ist also nicht so, wie manchmal kolportiert wird, dass DEWEY einsam auf dem Lande aufwuchs und erst in Chicago mit der Wirklichkeit des modernen Lebens konfrontiert wurde. In Burlington konnte man Mitte des 19. Jahrhundert deutlich sehen, dass und wie sich die Industriegesellschaft entwickelt.

---

[358] SAMUEL DE CHAMPLAIN (um 1567-1635), vermutlich hugenottischer Herkunft, machte 1603 seine erste Expedition nach Nord-Amerika. Im gleichen Jahr erschien sein Buch *Des sauvages: ou voyage de Samuel de Champlain, de Brouages, faites en la France nouvelle l'an 1603*. Das Buch prägte die Vorstellung der „Wilden" in Europa. CHAMPLAIN gründete 1609 die Stadt Québec.

[359] ETHAN ALLEN (1738-1789) führte eine Rebellengruppe an, die *Green Mountain Boys* hiess. Sie kämpften gegen das englische Establishment in New York und gründeten 1777 eine eigene Republik, die bis 1791 Bestand hatte. Aus ihr ging der Bundesstaat Vermont hervor.

JOHN DEWEY studierte an der University of Vermont[360] und schloss sein erstes Studium 1869 ab, also mit zwanzig Jahren. Es war eine College-Ausbildung, DEWEY hatte während der High School den College-Preparation Track absolviert und konnte 1875 an die Universität wechseln. Hier setzte er seine *classical studies* fort, die er bereits auf der High School begonnen hatte, also Latein und Griechisch, Mathematik, englische Literatur und Rhetorik. Der BA, mit dem DEWEY in Vermont abschloss, war also kein Fachstudium, sondern stand für einen Abschluss der Höheren Bildung. Im letzten Jahr der Ausbildung lernte DEWEY auch zum ersten Male Doktrinen und Dualismen der Philosophie kennen (DYKHUIZEN 1952, S. 565).

Nach seinem ersten Abschluss war DEWEY zwei Jahre lang Lehrer in Oil City in Pennsylvania. Er unterrichtete von September 1879 an klassische Literatur, Algebra und Naturwissenschaften an einer High School. In diese Zeit fällt auch seine erste philosophische Publikation, die im Journal of Speculative Philosophy veröffentlichte wurde. Der Aufsatz war dem Thema gewidmet: *The Metaphysical Assumptions of Materialism* (DEWEY 1882). Dewey hat sich damit sein Leben lang beschäftigt. Verfasst wurde der Aufsatz an einem Ort des Materialismus. Die Stadt des Öls ist nach einer spektakulären Bohrung am 28. August 1859 gegründet worden und war schnell ein Boomtown. 1874 erhielt Oil City die Stadtrechte. DEWEY unterrichtete an der Central Avenue School, also mitten in der Stadt. Er war einer von drei Lehrkräften und erlebte hier eine ernsthafte Sinnkrise, die mit seiner religiösen Erziehung zu tun hatte.

DEWEYS Vater ARCHIBALD DEWEY stammte aus einer Farmerfamilie und führte einen Gemischtwarenhandel in Burlington. Das Geschäft wurde verkauft, damit ARCHIBALD genügend ausgerüstet war, um 1861 als Freiwilliger am Bürgerkrieg teilnehmen zu können. Drei Jahre lebte die Familie ohne Vater. Nach dem Krieg besass ARCHIBALD DEWEY ein Tabak- und Zigarrengeschäft, die Familie gehörte zur Mittelklasse in Burlington, ohne je ein grosses Vermögen zu besitzen. DEWEYS Mutter LUCINA DEWEY war sehr religiös. Auf ihren Wunsch wurde JOHN mit elf Jahren Mitglied der First Congregational Church in Burlington, die 1805 gegründet worden war.

Diese Kirche stammte aus England, wo sie im 17. Jahrhundert in Konflikt geriet mit der anglikanischen Staatskirche. Das Hauptproblem war die Autonomie der Gemeinden, die nicht von Aussen regiert werden wollten und sich der Hierarchie der Kirche widersetzten. DEWEYS Demokratiebegriff dürfte hier eine seiner Wurzeln haben, wenngleich er sich von der Kirche selbst lossagte. Seine Mutter war in der Erziehung fordernd und strikt, sie verbot ihren Kindern jede Form von Glücksspiel, untersagte Frivolitäten und überwachte die Lebensführung sehr genau. Auf der Strasse fragte sie jedem, der ihr begegnete: „Are you all right with Jesus?“ (McCaul 1962., S. 17) Die Doktrinen der Kongregationisten hat DEWEY als Kind verinnerlicht.

Wie schwer es war, sich davon zu lösen, zeigt der Tatbestand, dass DEWEY nach seiner Rückkehr aus Oil City im Dezember 1881 noch die Young People’s Society der First Congregational Church in Burlington gründete, deren erster Präsident er wurde. 1881/1882 war er für etwas mehr als ein Jahr Principal am Lake View Seminary in Charlotte, Vermont. Das Seminar war eine private Gründung und diente der Vorbereitung künftiger Pfarrer. Neben dem Unterricht nahm DEWEY Privatstunden in Philosophie bei H.A.P. TORREY,[361] der an der

[360] Heute führt die University of Vermont ein spezielles John Dewey Honors Program.
[361] H.A.P. TORREY (1837-1902) war Absolvent des Union Theological Seminary. Er wurde 1868 auf eine Professur für Intellectual and Moral Philosophy an die Universität von Vermont berufen.

University of Vermont unterrichtete. Alle seine Wochenenden verbrachte DEWEY in Burlington, eine grosse Stadt hatte er zu diesem Zeitpunkt noch nicht gesehen.

Zum Beginn des Wintersemesters 1882 schrieb sich DEWEY an der Johns Hopkins University in Baltimore ein und begann mit seinem Graduiertenstudium. Er hatte drei massgebliche Lehrer, von denen ihn allerdings nur einer wirklich prägte,

- CHARLES SANDERS PEIRCE in Logik,
- G. STANLEY HALL in Psychologie
- und GEORGE SYLVESTER MORRIS in Philosophie.

Stanley Hall war der erste Doktorand von WILLIAM JAMES, bei ihm fand DEWEY Zugang zur Psychologie, die ihm aber zu diesem Zeitpunkt nur philosophisch interessierte. Die Logik-Kurse bei PEIRCE fand er wenig aufregend, PEIRCE als Person stiess ihn damals eher ab. Wer ihm den Weg in die Philosophie öffnete, war MORRIS;[362] bei ihm las DEWEY KANT und HEGEL, also den deutschen Idealismus. Wenn Dewey bis heute als „Hegelianer" gilt, dann ist dies auf die Zeit in Baltimore zurück zu führen. Am 5. Mai 1884 promovierte er, seine Dissertation galt dem Thema *The Psychology of Kant*. Sie ist nie gedruckt worden, und es gibt von ihr auch kein Manuskript. Sie ist sozusagen nur noch in den Universitätsakten vorhanden.

Unter seinen ersten Veröffentlichungen und öffentlichen Ansprachen finden sich zahlreiche religiöse Themen:

- The Obligation to Knowledge of God (1884).
- The Revival of the Soul (1885).
- Science and the Idea of God (1886).
- What is the Demonstration of Man's Spiritual Nature? (1886)
- Faith and Doubt (1886).
- Soul and Body (1886).
- The Place of Religious Emotion (1886).
- Christ and Life (1888).

Bereits hier geht es nicht um Dogmen, sondern religiöse Erfahrung. Der deutsche Idealismus liess Religion zu und verpflichtete aber nicht auf theologische Doktrinen. Insofern konnte die Lektüre von KANT und HEGEL an einer amerikanischen Universität im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts als befreiend erlebt werden.

DEWEY wurde der Meisterschüler von MORRIS, der heute nur noch im Zusammenhang mit DEWEY erwähnt wird, auch weil immer wieder die Frage diskutiert wird, wie viel HEGEL sich im im späteren Pragmatisten DEWEY befindet. MORRIS übernahm 1883 die Leitung des Departments für Philosophie an der Universität von Michigan. Ein Jahr später, am19. Juli

---

[362] GEORGE SYLVESTER MORRIS (1840-1889) stammte wie DEWEY aus Vermont. MORRIS studierte am Dartmouth College und erhielt dort auch seine erste akademische Stellung, nachdem er im Bürgerkrieg gedient hatte. Nach intensiven Studien in Deutschland wurde MORRIS 1870 an die University of Michigan berufen. Er war dort Professor für moderne Sprachen und Literatur. Von 1878 an lehrte er zusätzlich Philosophie an der Johns Hopkins University. 1879 gab er seine Stelle in Michigan auf und verbrachte ein Jahr ausserhalb der Universität. 1881 wurde ihm eine Professur in Philosophie angeboten, die er unter der Bedingung übernahm, auch weiterhin an der Johns Hopkins University unterrichten zu dürfen. In Michigan war MORRIS der Nachfolger von BENJAMIN FRANKLIN COCKER, einem Theologen und Prediger. MORRIS lehrte vor allem Hegelsche Philosophie (WILLIAMS 1998, S. 5ff.).

1884, akzeptierte DEWEY seine Anstellung als Instruktor in Philosophie unter seinem Lehrer MORRIS. DEWEY blieb mit einer Unterbrechung[363] zehn Jahre in Ann Arbor und entwickelte hier seine eigene Theorie in den Grundzügen. Dabei lassen sich folgende Interessen gut dokumentieren: 1888 veröffentlichte DEWEY in der Serie *Philosophical Papers* der Universität von Michigan den Essay „Ethics of Democracy." In einem Vortrag 1893 vor der Philosophical Society von Ann Arbor gab Dewey zum ersten Male eine Skizze seiner Theorie, die Psychologie, Physiologie und Philosophie zu einer einzigen Sichtweise vereinigen sollte.

- Zentral war der Gedanke, den „agent of action" in den Mittelpunkt zu stellen und dabei die „sphere, or conditions of action" zu beachten.
- *Action* und *sphere of action* wurden interaktiv betrachtet, so wie die Biologie die Wechselwirkung von Organismus und Umwelt zur Grundrelation erhoben hatte.

Bei der Entwicklung der Theorie spielte von Anfang an, also nicht erst seit Gründung der Laboratory School 1896 in Chicago, die Erziehung eine zentrale Rolle. Am 27. Februar 1886 wurde im Cook Hotel in Ann Arbor *The Michigan Schoolmasters' Club*[364] begründet, in dem DEWEY seine Ideen zur Reform der Erziehung und insbesondere der Höheren Bildung entwickelte. Beim ersten Treffen des Clubs am 1. Mai1886 war DEWEY einer von fünf Rednern. Sein Vortrag „Psychology in High Schools from the Standpoint of the College" entwickelte die Idee des aktiven Schülers und des stimulierenden Lehrers, der Lernen anregt und nicht einfach Wissen vermittelt. Demokratie setzt Aktivität voraus, und das gilt nicht nur für politische Prozesse, sondern auch für die Erziehung, die also von Anfang an gesellschaftlich verstanden wird.

Dahinter steht nicht ein einzelner Autor, sondern eine kollektive Überzeugung, ein Belief im Sinne von PEIRCE. Die Annahme ist zutreffend, dass sich die amerikanische Theorie der Erziehung im Gegensatz zur europäischen „Höheren Bildung" entwickelt hat. Eliot ist ihr bekanntester Vordenker, aber es gibt zahllose Schriften, die darauf schliessen lassen, dass Demokratie allmählich und nach dem Bürgerkrieg verstärkt zur Theorienorm der amerikanische Pädagogik wurde. Hier schloss DEWEY an, der also nicht etwa als erster eine Theorie des Verhältnisses von Demokratie und Erziehung vorlegte. Sein berühmtestes Buch *Democracy and Education* aus dem Jahre l916 konnte von einem entwickelten Diskurs ausgehen, dem DEWEY nur eine besondere Note zu geben verstand. Die besondere Note ergibt sich aus einem Theorieproblem. DEWEY fragt nicht nur nach dem Zusammenhang zwischen Demokratie und Erziehung, sondern er fragt zugleich, welche Theorie der Erziehung für diesen Zusammenhang überhaupt geeignet.

Was im siebten Kapitel von *Democracy and Education* als „the democratic conception in education" begründet wird, dann setzt voraus, dass eine dazu passende Theorie der Erziehung nicht einfach vorhanden ist, sondern überhaupt erst begründet werden muss. Der Untertitel des Buches lautete: *An Introduction to the Philosophy of Education*. Das ist nicht unbedingt bescheiden: Dewey wollte das Verhältnis von Demokratie und Erziehung diskutieren, um eine neue und definitive Philosophie der Erziehung begründen. Das war nur möglich durch Abgrenzung, also durch Zurückweisung anderer Philosophien der Erziehung.

---

[363] Anfang 1888 nahm DEWEY einen Ruf an die Universität von Minnesota an, wurde aber ein Jahr später Nachfolger von MORRIS, der im März 1889 an Lungenentzündung gestorben war.
[364] Der Club spielte in den nächsten Jahrzehnten eine wichtige und nicht nur lokale Rolle in der Diskussion pädagogischer Konzepte (BUTLER 1958).

Die eigene Theorie wird erst ins Spiel gebracht, nachdem rivalisierende Theorien widerlegt sind. Deren Defekte sind der Ausgangspunkt für den Neuansatz.

Man kann also sagen, dass Dewey die pragmatistische Erziehungsphilosophie *gegen* die Tradition der Pädagogik begründet. Der Ehrgeiz geht darin, jenen Bruch mit der philosophischen Tradition, von dem LIPPMANN gesprochen hatte, auf die Theorie der Erziehung zu übertragen (OELKERS 2000). Die eigenen Begriffe müssen denen anderer Theorien überlegen sein, wenn wirklich ein neuer Ansatz gefunden werden soll, der imstande ist, auf die Entwicklung der Wissenschaften nach DARWIN zu reagieren und der zugleich das Verhältnis von Demokratie und Erziehung ins Zentrum stellt.

Der erste und entscheidende Begriff von DEWEYS Theorie ist ein historisch sehr belasteter, nämlich „growth or development." Der Begriff spielt in der Anthropologie des 18. Jahrhunderts eine zentrale Rolle, auch in der Romantik sowie in der daran anschliessenden Pädagogik des 19. Jahrhunderts. DEWEY hält am Begriff „growth" fest, aber gibt ihm eine völlig neue Bedeutung, die Abstand nimmt vom organischen Konzept des Wachstums einerseits, von finalistischen Fassungen der Entwicklung andererseits.

- Grundlegend ist nicht der Zuwachs einer natürlichen Qualität in der Zeit, sondern der Prozess der Anpassung im Blick auf je neue Probleme.
- Damit wird jede Form von Teleologie ausgeschlossen, die aber in aller Regel den Kern von Erziehungstheorien ausmacht.
- Erziehungstheorien sind Zieltheorien, die den Prozess ignorieren können.

DEWEY dreht dieses Verhältnis um. Falsch ist die Verwendung des Begriffs „growth" oder „development" in pädagogischen Kontexten dann, wenn eine Teleologie impliziert wird, „that is a movement toward a fixed goal" (DEWEY 1985a, p. 55). Nach DARWIN ist eine Teleologie der Natur ausgeschlossen, die in der Pädagogik des 19. Jahrhunderts aber wie selbstverständlich verwendet wird. Von ROUSSEAU bis FRÖBEL ist in den pädagogischen Theorien „Natur" immer gleichbedeutend mit „Entwicklung", wobei unterstellt wird, dass die Entwicklung sich auf ein bestimmtes Ziel hin bewegt. Dieses Ziel wird mit dem Prozess erreicht, es ist also nicht Teil des Prozesses und kann so auch nicht durch den Prozess korrigiert werden.

Grundlegend dafür ist die Metapher des „Weges," die seit PLATONS *Politeia* die Sprache und die Vorstellungswelt der Erziehung wesentlich geprägt hat (GUSKI 2005). Die Erziehung führt nicht nur von unteren auf höhere Zustände, sie hat dafür auch nur einen Weg und ein Ziel zur Verfügung. Weg und Ziel sind verbunden, aber das Ziel steht unabhängig vom Weg fest. Es ist „vorgegeben," ein *telos* im antiken Sinne, das erreicht oder verfehlt, aber nicht verändert werden kann.

- In diesem Sinne spricht ROUSSEAU von *perfectibilité*, thematisiert HEGEL die *Entwicklung des Geistes* oder konzipiert FRÖBEL die *Menschenbildung*.
- In allen diesen Theorien erscheint Wachstum (growth) als Weg zum Ziel.
- „Growth is regarded as *having* an end, instead of *being* an end" (DEWEY 1985a, p. 55).
- Für DEWEY ist „ growth" eine je begrenzte Periode, die ihr Ende findet, um neu zu beginnen, während in der klassischen Theorie die Entwicklung ihr vorgegebenes Ziel erreicht oder verfehlt.

Die teleologische Theorie muss drei pädagogische fallacies in Kauf nehmen: Die eigensinnigen Kräfte des Kindes werden aus den Erziehungstheorien ausgeblendet, sie würden die Erwartungen nur stören; die Grundsituation der Erziehung scheint festzustehen, so dass nichts unternommen werden muss, das Lernen auf neue Situationen einzustellen; und drittens bevorzugt die Erziehung Mittel, die Automatisierung sicherstellen, weil anders kaum kontinuierlicher Zuwachs hin zum Ziel erreicht werden könnte.

> „In all cases, the adult environment is accepted as a standard for the child. He is to be brought up *to* it" (ibid.).

Das Ziel ist Konformität mit dem Ziel, und dann kann jedes andere Verhalten nur eins sein, „„mischief or anarchy" (ebd.). Das erklärt auch die Stellung der Erzieher:

> „Since the end of growth is outside of and beyond the process of growing, external agents have to be resorted to to induce movement towards it" (ibid., p. S. 56).

ROUSSEAUS *gouverneur* ist so gedacht, PESTALOZZIS *Mutter Gertrud* und nicht zuletzt FRÖBELS *Kindergärtnerin* und so das Musterbild für die Erzieher der Reformpädagogik. In allen diesen Modellen sollen der Erzieher oder die Erzieherin die Natur des Kindes voraussetzen und von Aussen unterstützen, was sich selbst entwickelt. Doch das verlangt entweder die volle Kenntnis eines Prozesses, der sich doch erst entwickelt, oder aber einen Zusatz zur Natur, mit dem in das Wachstum eingegriffen werden kann.

- Aber, so DEWEY, „in reality there is nothing to which growth is relative save more growth" (ebd.).
- Und daraus folgt, „ there is nothing to which education is subordinate save more education" (ebd.).
- Das Kind ist daher nicht „unreif," sondern selbsttätig.

„Unreife" (immaturity) entsteht als Zuschreibung, im Vergleich mit dem Erwachsenen fehlen dem Kind bestimmte Züge (desired traits). Dann - und *nur* dann - muss ein Defizit ausgeglichen werden, und das setzt voraus, Wissen kann in ein mentales oder moralisches Loch (hole) eingefüllt werden (ebd.).

Der deutsch Barockdichter GEORG PHILIPP HARSDÖRFFER hat diese Idee mit der Metapher des „Trichters" bezeichnet,[365] die tatsächlich jahrhundertlang didaktische Erwartungen bestimmt hat. Aber diese Erwartungen, so DEWEY, müssen in die Irre führen:

> „Since life means growth, a living creature lives as truly and positively at one stage as at another, with the same intrinsic fullness and the same absolute claims. Hence education means the enterprise of supplying the conditions which insure growth, or adequacy of life, irrespective of age" (ebd.).

Der Kronzeuge für diese Wendung der Theorie ist nicht zufällig RALPH WALDO EMERSON.[366] Die „Unreife" des Kindes muss nicht so schnell wie möglich überwunden,

---

[365] GEORG PHILIPP HARSDÖRFFER (1607-1657): *Poetischer Trichter. Die Teutsche Dicht- und Reimkunst, ohne Behuf der lateinischen Sprache in VI Stunden einzugiessen* (1647). Die Metapher des „Weisheitstrichters" ist älter. Sie wird etwa in Michael Stifels *Deutscher Arithmetika* von 1545 erwähnt. Der Ausdruck „Nürnberger Trichter" ist im 18. Jahrhundert als Karikatur didaktischer Erwartungen entwickelt worden, HARSDÖRFFER stammte aus Nürnberg.

[366] RALPH WALDO EMERSON: *Education*. In: Lectures and Biographical Sketches (1863/1864). DEWEY zitiert die berühmten Sätze „respect the child" in der Mitte von Emersons Lecture über

sondern respektiert werden. Die Körpergrösse des Kindes täuscht, Wachstum ist kein Zustand, der von niederen zu höheren Zuständen führt und dabei die früheren als die minderen hinter sich lässt. Leben *ist* Wachstum, indem Sinne, dass ständig Wandel erlebt wird und Anpassungen vorgenommen werden müssen. Daneben gibt es kein übergeordnetes Ziel, das die Entwicklung steuern könnte. DEWEY, anders gesagt, negiert die Theorie der Reifung und so der Finalität der Erziehung. Wenn Erziehung und Erfahrung nicht zu unterscheiden sind und Leben dasselbe ist wie Wachstum, dann kann es weder ein Ende der Erziehung noch einen Kulminationspunkt geben. Frühere Leitmetaphern der Erziehung wie die „Stufen" des Lebens oder die „Vollendung" im höchsten Punkt der Entwicklung wären damit ausser Kraft gesetzt.

Im fünften und sechsten Kapitel von *Democracy and Education* diskutiert DEWEY fünf Konzepte der Erziehung, die seiner eigenen Theorie entgegenstehen und die zugunsten dieser Theorie widerlegt werden sollen. Seine Theorie, sagt DEWEY selbst, „contrasts sharply with other ideas which have influenced practice" (ibid., p. S. 59). Gemeint sind Theorien, die am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts im amerikanischen Erziehungsdiskurs eine Rolle spielten und die für das Verständnis von „Erziehung" als unverzichtbar angesehen wurden. Es sind nicht immer ausgearbeitete Theorien. Das Kriterium ist die Beeinflussung der Praxis, Dewey untersucht Reflexionsformen, die in der Verständigung über Erziehung verwendet werden und mit denen sich die eine oder andere Theorie verbinden kann. Das Ziel ist, deren Tauglichkeit für die Frage nach dem Verhältnis von *Democracy and Education* zu bestimmen.

Die erste dieser Ideen sieht die Erziehung als *Ausrüstung* (preparation) oder Vorbereitung auf das Leben. Dabei handelt es sich um die vermutlich wirkmächtigste Metapher in der Geschichte des pädagogischen Denkens. Die Metapher geht vom Wert der Erziehung für die Zukunft des Kindes oder der Gesellschaft aus, was die Gegenwart abwertet. Gemäss dieser Idee sind Kinder noch keine vollwertigen Mitglieder der Gesellschaft, sie werden unter einem pädagogischen Vorbehalt gestellt.

„They are looked upon as candidates; they are placed on the waiting list" (ebd.).

Aber Kinder leben in einem fast buchstäblichen Sinne in der Gegenwart, die Zukunft, auf die sie vorbereitet werden, ist „ a long way off" (ebd.), die „Ausrüstung" ist im Effekt kaum absehbar und verlangt einen hohen Aufwand künstlicher Belohungen und Strafen, ohne damit wirklich eine Vorbereitung auf künftige Situationen des Lebens zu erreichen.

Das ist im Kern ein Argument aus ROUSSEAUS *Emile*. Es heisst hier: Jede Erziehung ist barbarisch, die die Gegenwart des Kindes einer ungewissen Zukunft aufopfert und auf etwas vorbereitet (préparer), das so wie erwartet nie eintritt (O.C. IV/S. 301).[367] Es komme in der Erziehung nicht darauf an, Zeit zu gewinnen, sondern Zeit zu verlieren (ebd., S. 323). Allerdings wird das Argument weniger radikal verwendet. DEWEY behauptet nicht, dass Erziehung nichts mit der Zukunft zu tun haben kann oder darf, was ROUSSEAU konnte, weil er

---

Erziehung (DEWEY 1985a, p. 57). Er zitiert nicht die Begründung für die Achtung des Kindes, die so lautet: „I believe that our own experience instructs us that the secret of Education lies in respecting the pupil. It is not for you to choose what he shall know, what he shall do. It is chosen and foreordained, and he only holds the key to his own secret. By your tampering and thwarting and too much governing he may be hindered from his end and kept out of his own. Respect the child. Wait and see the new product of Nature. Nature love analogies, but not repetitions" (EMERSON 1911, pp. 141/142).

[367] Das Argument findet sich bereits wörtlich im Manuscrit Favre des *Emile* (O.C. IV/S. 81)

Phasen der natürlichen Entwicklung voraussetzte.[368] Für DEWEY *ist* Wachstum und so in gewisser Hinsicht Beeinflussung der Zukunft; der Fehler liegt nicht hier, sondern dort, wo die Erziehung *alles* auf die Vorbereitung der Zukunft setzt. Aber man kann immer nur die Gegenwart beeinflussen, die unmerklich in Zukunft übergeht (DEWEY 1985a, S. 61).

Die zweite falsche Theorie der Erziehung nennt DEWEY *Education as Unfolding*. Diese Doktrin wird mit drei Autorennamen assoziiert, nämlich FRÖBEL, HEGEL und ROUSSEAU, die für drei Konzepte stehen, die bei aller Verschiedenheit doch einen gemeinsamen Kern haben. Diesen Kern bezeichnet DEWEY mit „development as unfolding“:

> „Development is conceived not as continuous growing, but as the unfolding of latent powers toward a definite goal. The goal is conceived of as completion, perfection. Life at any stage short of attainment to this goal is merely an unfolding toward it” (ebd., S. 61).

„Ziele“ können auch Ideale sein. Sie sind in dem Sinne absolut, als die gesamte Entwicklung auf sie und *nur* sie zusteuern soll. Ideale sind wie in FRÖBELS *Menschenbildung* oder in HEGELS *Philosophie der Geschichte* latent in der Entwicklung vorhanden, als „Potentiale“ oder „unentfaltete Anlagen“, die allmählich ihrer Vollendung entgegen geführt werden.

> „What is termed development is the gradual making explicit and outward of what is thus wrapped up” (ebd., S. 62).

Den Prozess nennt FRÖBEL Entwicklung der Natur des Menschen und HEGEL die Geschichte hin zum absoluten Geist. In beiden Fällen steht das Ziel fest, was Entwicklung sein soll, so DEWEY, ist nichts als „the unfolding of a ready-made latent principle“ (ebd., S. 63). Tatsächlich sind die meisten Erziehungstheorien des 19. Jahrhundert so angelegt. Die Ziele sind Endzustände, die sich erreichen oder verfehlen lassen, ohne sie durch die Entwicklung verändern zu können. Gesichert werden diese Ziele durch metaphysische Theorien der „Natur,“ der „Geschichte,“ des „Geistes“ oder der „Gesellschaft.“ Empirische Theorien der Erziehung liegen in der kontinentaleuropäischen Pädagogik um 1900 kaum vor oder werden der Psychologie zugerechnet. Aber auch psychologische Theorien neigen dazu, „Entwicklung“ teleologisch zu verstehen, wie sich nicht zuletzt am frühen PIAGET und der Genfer *éducation nouvelle* zeigen liesse.

DEWEY kritisiert folgerichtig auch ROUSSEAU, auf den sich PIAGET immer berufen hat. ROUSSEAU, so DEWEY, konzipiert die „natürliche Entwicklung“ des Kindes als Entfaltung von Potentialen, in die niemand Dritter eingreifen dürfe, weil und soweit Gesellschaft unnatürlich sei (ebd., S. 65). Aber die Natur ist nicht der „Standard“ der Erziehung, wie viele Erziehungsreformer am Ende des 19. Jahrhunderts angenommen haben. Wohl kann der Verweis auf die natürliche Erziehung zur Kritik der Erziehungspraxis verwendet werden, aber die Natur verrichtet nicht einfach „im“ Kind ihr Werk. Sie ist kein Agent, während die Rousseauisten „Natur“ so verstehen, als gebe sie der menschlichen Entwicklung ihr Gesetz und ihr Ziel vor, dem die Erziehung dann nur noch Folge leisten müsse.

> „The constructive use of intelligence in foresight, and contriving, is then discounted; we are just to get out of the way and allow nature to do the work“ (ebd., S. 119).

---

[368] 1. *L‘age de nature* (up to twelve years). 2. *L‘age de raison* (up to fifteen years). 3. *L’age de force* (up to twenty years) 4. *L’age de sagesse* (up to twenty-five years). L’age de bonheur tout le reste de la vie (O.C. IV/S. 60).

Drittens wird von DEWEY *Education as Training of the Faculties* ins Spiel gebracht. Die Lehre der faculties geht auf JOHN LOCKE zurück. Der menschliche Geist verfügt gemäss dieser Lehre über bestimmte Kräfte wie „attention, observation, retention, comparison, abstraction, compounding, etc“, die so beeinflusst werden können, dass ein „trained habit“ entsteht. Die Mittel dafür sind Übung und Wiederholung, wobei die Stufen der Schwierigkeiten mit dem Erfolg graduieren (ebd., S. 66/67). Diese Theorie bildet den Hintergrund der Verschulungsprozesse im19. Jahrhundert, aber weder gibt es die vorausgesetzten „inneren“ Fakultäten noch lassen sie sich wie Muskeln trainieren. Nur eine geringe Qualität der Bildung hängt vom Training ab, wer auswendig lernen muss, hat keine Garantie, das Gelernte auch verstanden zu haben (ebd., S. 69/70). Die ständige Wiederholung macht die Qualität nicht schon besser.

Der zentrale Fehler der Theorie, so DEWEY, liege darin, die Aktivitäten und Kapazitäten des Lernens von den Gegenständen (subject matter) zu trennen. Aber:

> „There is no such thing as an ability to see or hear or remember in general; there is only the ability to see or hear or remember *something*“ (ebd., S. 70).

Der Sensualismus geht von isolierten inneren Kräften aus, die als solche bearbeitet werden können. Aber die Sinnesorgane sind immer auf Lernumwelten bezogen und nie rein für sich zugänglich.

> „Consequently, such powers as observation, recollection, judgment, aesthetic taste, represent *organized results* of the occupation of native active tendencies with certain subject matters” (ebd., S. 71).[369]

Es gibt also, gemäss DEWEY, keine direkte Beeinflussung psychischer Qualitäten von Kindern und Erwachsenen. Das Kriterium der Auswahl von Lerngegenständen ist immer „sozial“ (ebd., S. 72) und nicht psychologisch. Das ist einer der Gründe, warum auch die vierte Theorie verworfen wird, die der *education as formation*. Der beste Repräsentant dieser Theorie, so DEWEY, ist der deutsche Philosoph JOHANN FRIEDRICH HERBART. Hinter der Theorie der Bildung (formation) steht HERBARTS Psychologie der Vorstellungen (presentation), die einen neuen Ansatz der Erziehung darstellen soll. HERBART negiert die Theorie der Entwicklung ebenso wie die Theorie der inneren Kräfte (faculties). Seine Psychologie ist weder organisch noch sensualistisch angelegt, sie beschreibt vielmehr mit mathematischen Formeln der Bewegung von Vorstellungen. Auf diesem Wege sollen die Gesetzes des Geistes fassbar werden, die die Grundlage sind für die Erziehung. Sie ist so weder natürliches Wachstum noch Training.

> „It is rather the formation of mind by setting up certain associations or connections of content by means of a subject matter presented from without. Education proceeds by instruction taken in a strictly literal sense, a building into the mind from without” (ebd., S. 75).

Der „erziehende Unterricht“ HERBARTS basiert auf der Annahme, dass keine Vorstellung verloren geht und jede neue Vorstellung mit den alten assimiliert werden muss. Alte Vorstellungen können unter die Schwelle der bewussten absinken, aber sie bleiben erhalten, eine Idee, die später SIGMUND FREUD für die Theorie des Unbewussten nutzen sollte.

---

[369] „Observation is an outcome, a consequence, of the interaction of sense-organ and subject-matter. It will vary, accordingly, with the subject matter employed” (DEWEY 1985a, p. 71).

Der innere Raum ist unbegrenzt, die Bildung kennt kein Limit und hat eine wirkliche Schwelle, die der Assimilation des Neuen. Auch das ist eine *powerful idea*, die etwa PIAGET aufgriff und für seine Theorie der Entwicklung verwendete.

Für DEWEY liegt der Defekt dieser Theorie vor allem in der Isolierung des Geistes. HERBARTS Psychologie ignoriert vollständig die Wechselwirkung zwischen Organismus und Umwelt oder das, was DEWEY intelligente Anpassung nennt. Pädagogisch liefert HERBART eine Schulmeister-Theorie, die Unterricht und nicht Lernen stark macht.

> „The philosophy is eloquent about the duty of the teacher in instructing pupils; it is almost silent regarding his privilege of learning" (ebd., S. 77).

Die Theorie enthält alles über Erziehung bis auf die Hauptsache - „vital energy seeking opportunity for effective exercise" (ibid.). Und die Idee der Bildung (formation) des Geistes soll zu einem abschliessenden Resultat führen, zu einer, wie DEWEY sagt, „furniture" of mind (ebd., S. 76), die gänzlich übersieht, dass die Erfahrung sich ständig umbauen muss.

> „The formation is not only a formation *of* native activities, but it takes place *through* them" (ebd., S. 77/78).

Die letzte Theorie, die DEWEY angreift, ist die des „Parallelismus," die von HERBART und aber vor allem von den Herbartianern vertreten wurde. Erziehung ist in dieser Sicht *recapitulation or retrospection*. Grundlage für die Erziehung ist hier wiederum die Idee der Entwicklung, aber nunmehr verstanden als Wiederholung oder als Rekapitulation.

> „The individual develops, but his proper development consists in repeating in orderly stages the past evolution of animal life and human history" (ebd., S. 78).

Die Anhänger HERBARTS gingen von Stufen der kulturellen Entwicklung aus, parallel zu diesen Stufen würde die Erziehung des Kindes erfolgen. Sie wäre damit Wiederholung des Vergangenen, eine Idee, die in verallgemeinerter Form die Höhere Bildung bis zum Streit zwischen John Dewey und ROBERT Maynard Hutchins in den dreissiger Jahren bestimmt hat und die bis heute nicht verschwunden ist, wie etwa Diskussionen des Literaturkanons zeigen, der die grossen Bücher der Vergangenheit in den Mittelpunkt stellen soll.

Aber der Vorrang der kulturellen Vergangenheit ist nicht der Hauptpunkt in DEWEYS Kritik. Sie weist vor allem die Idee der Vererbung zurück, in dem Sinne,

> „that past life has somehow predetermined the main traits of an individual, and that they are so fixed that little serious change can be introduced into them" (ebd., S. 80).

Diese Kritik der biologischen Grundlagen wird auf die kulturelle Verwendung der Theorie übertragen. Die Gegenwart hängt nicht von der Vergangenheit ab, wohl kann die Vergangenheit erforscht und verstanden werden, aber sie determiniert nicht die Zukunft. Die Kulturstufentheorie der Herbartianer oder auch die historische Bildung des deutschen Gymnasiums „tend to make the past a rival of the present and the present a more or less futile imitation of the past" (ebd., S. 81). Das aber widerspricht vor allem der Theorie der Zeit:

> „The present is not just something which comes after the past; much less something produced by it. It is what life is in leaving the past behind" (ebd.).

Dieses auf HENRI BERGSON zurückgehende Argument wird indirekt auch gegen ERNST HAECKELS „biogenetisches Gesetz“ in Anschlag gebracht. Gemäss diesem Gesetz, das 1872 definitiv formuliert wurde, „rekapituliert“ die Ontogenese die Phylogenese,[370] eine Idee, die unter amerikanischen und europäischen Intellektuellen vor 1900 weit verbreitet war.[371] HAECKELS morphologische Theorie überzeugt schon deswegen nicht, weil Zeit fliesst und nicht gestaut werden kann. Die Vergangenheit kann so nicht auf Vorrat existieren, sondern nur als Anregung der Vorstellungskraft, also im ästhetischen Sinne. Dazu sagt DEWEY:

> „The past is a great resource for the imagination; it adds a new dimension to life, but on condition that it be seen as the past *of* the present, and not as another and disconnected world” (ibid., p. S. 82).

Diese Annahme ist grundlegend für Deweys Kritik der Pädagogik. Der Raum der Erfahrung ist immer einheitlich, es gibt nicht die *eine* Welt der Erfahrung und daneben noch eine *andere*, die die Welt der Erfahrung bedingt oder ihr das Ziel vorgibt. BERGSONS Kritik am kantischen Dualismus steht hinter DEWEYS Zurückweisung jeglicher Zweiweltentheorie, die neben der empirischen Welt eine „ideale“ oder „transzendentale“ vermutet oder aber die vergangene von der gegenwärtigen Welt unterscheidet. Genau das aber, eine Theorie zweier Welten, die oft antagonistisch verstanden wurden, hat die Theorie der Erziehung seit AUGUSTINUS geprägt. Letztlich muss die Zweiwelten-Lehre überwunden werden, wenn eine demokratische Theorie der Erziehung begründet werden soll. Sie hat keine Autorität aus einer Welt „neben“ oder „über“ sich.

Die zahllosen Theorien der Erziehung seit der Antike konnten unterscheiden zwischen

- „Diesseits“ und „Jenseits“,
- „Natur“ und „Gesellschaft“,
- dem „Gottesstaat“ und dem „Menschenstaat,“
- der „inneren Welt“ und der „äusseren,“
- „Individuum“ und „Gemeinschaft“,
- Geschichte“ und „Gegenwart“ –

sie waren immer dualistisch angesetzt und nutzten ihren Dualismus zur moralischen Wertung. Die Grösse der Geschichte diente der Entwertung oder dem Ansporn der Gegenwart, die „innere“ war gegenüber der „äusseren“ die bessere Welt oder der „Gottesstaat“ sollte den Menschen in seinem Staat demütig machen - Dualismen in diesem Sinne sind grundlegend für die Konstruktion von „Erziehung“ mindestens im antiken und im christlichen Kulturraum. Sie setzen mit den Zielen unbefragte Autoritäten voraus. Über sie kann nicht verhandelt werden, weil sie die Grundlage der Theorie darstellen.

Das lässt sich auch an den Autoren zeigen, die Dewey kritisiert und deren Lehren er zurückweist. ROUSSEAU stellt „Natur“ *gegen* „Gesellschaft“ und akzeptiert am Ende des *Emile* nur eine Gesellschaft, die dem pädagogischen Ideal der inneren Stärke entspricht (O.C.

---

[370] DARWIN hatte 1842 in einem Entwurf zur Entstehung der Arten über einen Zusammenhang der Entwicklung der Individuen und der Arten spekuliert, ohne Beweise dafür zu haben. HAECKEL lieferte vergleichende Studien über die Embryonalstadien verschiedener Wirbeltiere und des Menschen. ERNST HAECKEL (1834-1919) habilitierte sich 1861 für vergleichende Anatomie an der Universität Jena und hielt dort 1862 die erste Vorlesung über die Entstehung der Arten. 1865 erhielt er in Jena eine Professur für Zoologie. HAECKEL war Begründer einer natürlichen Schöpfungsgeschichte und eines philosophischen Monismus.

[371] ERNST HAECKELS *The History of Creation* erschien in der Übersetzung von E. RAY LANCESTER 1876 bei Appleton in New York.

IV/S. 858ff.), also letztlich keine Gesellschaft. Natur ist verlässlicher als Gesellschaft, aber das ist nur plausibel, wenn ein starker Dualismus vorausgesetzt wird. Bei ROUSSEAU geht es um eine nach-augustinische Pädagogik, die die Dämonie der Erbsünde überwinden soll, aber sie letztlich auf die andere Seite, die der Gesellschaft, überträgt. Nunmehr ist das Kind unschuldig und die Gesellschaft sündhaft, aber die Reinigung der Gesellschaft durch die natürliche Erziehung misslingt, weil die eine Welt nicht auf die andere bezogen werden kann. Die Theorie wird durch den strukturellen Dualismus behindert und kann zu keinem Ergebnis führen (OELKERS 2007).

In HERBARTS Theorie wird das „Individuum" und nicht die „Gemeinschaft" erzogen, sehr im Gegensatz zu den Lehren von HERBARTS Lehrer FICHTE, der in seinen *Reden an die deutsche Nation* (1808) genau das Umgekehrte propagierte. Auch hier gibt es nur zwei Möglichkeiten, die Formung des individuellen Geistes *oder* die Bildung des Volkes, wobei die Theorien voraussetzen, das eine und das andere trennen zu können. Das gilt generell: FRÖBELS Kindergarten bildet die „innere" Welt des Kindes, nicht die „äussere," die davon unterschieden wird. FRÖBELS romantische Bezüge zum Konzept des „Volk" sind immer pädagogisch gedacht. Die Einheit des Volkes ist die Folge der Menschenbildung, nicht umgekehrt. „Innen" und „Aussen" sind trennscharfe Grössen, weil „Geist" genauso abgeschlossen ist wie „Gesellschaft."

Das scheint bei DEWEYS frühem Lehrmeister HEGEL anders zu sein, der sich dezidiert auf die *Entwicklung* von „Geist" und „Geschichte" bezieht. Aber das Prinzip der Entwicklung enthält eine „innere Bestimmung", der Geist verwirklicht sich *in* der Geschichte und die Weltgeschichte ist ein „*Stufengang*" (HEGEL 1970, S. 75ff.). Bildung ist gestufte Höherbildung (ibid., p. 104), die am Ende ein Resultat hat. Die gegenwärtige Gestalt des Geistes begreift alle früheren in sich (ibid., p. 105), die Geschichte vollendet sich, indem der Geist sich am Ende selbst erfasst (ibid.). Die Geschichte überwindet im letzten Stadium die Dialektik gegensätzlicher Welten. Aber nach DARWIN wird man Mühe haben, den protestantischen „Geist" in die Mitte der Geschichte zu stellen und sich Bildung als „Stufengang" vorzustellen.

DEWEY jedenfalls nutzte die Dialektik, um die Zweiwelten-Theorie auszuhebeln und so seinen Hegelianismus zu überwinden. Wenn „Leben" grundlegend ist und nicht „Geist" oder „Geschichte," dann ist auch die Dialektik überflüssig, weil Leben nicht zweimal bestehen kann und so keine „dialektische Vermittlung" benötigt. Anders als bei HEGEL und MARX wird die Entwicklung nicht durch Widersprüche vorangetrieben, sondern durch Anpassung. Denken ist intelligente Problemlösung, die keinen gesonderten „Geist" voraussetzt. Probleme werden nicht final gelöst, sondern immer nur temporär, daher kommt die Entwicklung an kein Ziel, sondern muss sich ständig selbst korrigieren. Und sie findet nicht in je verschiedenen Welten statt, die in sich geschlossen sind.

Das ist denkbar, weil DEWEY zwischen „Erfahrung" und „Entwicklung" keinen Unterschied macht. Entwicklung verweist nicht auf „Natur" und Erfahrung nicht auf eine davon unterschiedene„Gesellschaft." Daher kann auch nicht Natur gegen Geist ausgespielt werden, wie bei HEGEL (ebd., S. 75/76) oder Natur gegen Gesellschaft, wie dies in der Erziehungskritik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Natur des Kindes, etwa, ist nur eine rhetorische Formel, die Rousseauisten zur Abgrenzung benutzen (PY 1997), ohne über ein konsistentes Konzept zu verfügen. Die Theorie der „Natur" ist ausserhalb der politischen Rhetorik gar nicht greifbar, und das gilt auch dann, wenn man die Kontexte wechselt, also „Natur" wie FRÖBEL romantisch kommuniziert und nicht - wie ROUSSEAU - im Kern medizinisch.

Was übrig bleibt, ist DEWEYS eigene Theorie, die Erziehung als *Rekonstruktion* fasst. Sie soll die Unterscheidung von Innen und Aussen überwinden und so die beiden grundlegenden Dogmen der Pädagogik auflösen, die Erziehung als „Entwicklung“ (unfolding) einerseits, als „Einwirkung“ (formation) andererseits fasst (OELKERS 1994, 2004).

> „In its contrasts with the ideas both of unfolding of latent powers from within, and of formation from without, whether by physical nature or by the cultural products of the past, the ideal of growth results in the conception that education is a constant reorganizing or reconstruction of experience. It has all the time an immediate end, and so far as the activity is educative, it reaches that end - the direct transformation of the quality of experience” (DEWEY 1985a, p. 82).

Erst nach diesem Durchgang durch die pädagogischen Theorien begründet DEWEY den Zusammenhang von Demokratie und Erziehung. „Erziehung“ stellt nicht etwas künstlich her oder vollendet etwas, sondern fügt etwas hinzu. Vorausgesetzt werden muss, dass Kinder immer schon über soziale Erfahrung verfügen. Es gibt keine *tabula rasa* der Erfahrung, ebenso wenig wie es einen Nullpunkt der Entwicklung gibt. Erziehung kann die Erfahrung aber „reorganisieren,“ also den vorhanden Bedeutungen (meaning) etwas hinfügen oder die Fähigkeiten verbessern, nachfolgende Erfahrungen zu gestalten (ebd.). Nur so lässt sich der Grundfehler der rivalisierenden Theorien vermeiden, nämlich Ziel und Prozess nicht verknüpfen zu können. DEWEYS Theorie identifiziert das Ende mit dem Prozess, in dem Sinne, dass Perioden (periods) der Erfahrung unterschieden werden, die nacheinander ablaufen, ohne vorherbestimmt zu sein. Die spätere Periode komplettiert die frühere (ebd., S. 84), ohne dass *ein* Telos *alle* Perioden verknüpfen könnte.

Ziele liegen der Erfahrung nicht voraus, das würde eine Zweiweltentheorie verlangen; vielmehr sind Ziele funktional im Prozess der Erziehung, ohne eine Bedeutungsaufwertung zu verlangen, was Dewey mit einem berühmten Vergleich so sagt:

> „Aims mean acceptance of responsibilty for the observations, anticipations, and arrangements required in carrying on a function - whether farming or educating” (ebd., S. 114).

Und nur Handelnde haben Ziele und können sie verfolgen, nicht „die“ Erziehung. Sie gibt es nur als Abstraktion, und wer dieser Abstraktion „Ziele“ zuschreibt, läuft Gefahr, dass Ziele mit Wünschen oder Mutmassungen (suggestions) verwechselt werden (ibid.), wie dies etwa in der politischen Rhetorik gang und gäbe ist. Demgegenüber muss ein Erziehungsziel anwendbar und erreichbar sein (ebd., S. 115), und es muss von Innen kommen, aus dem Prozess heraus, und darf nicht von Aussen auferlegt sein (ebd., S. 117).

Die Verknüpfung dieser Theorie mit dem Ideal der Demokratie ist dann einfach. Sie erfolgt auf der Linie einer sozialen Evolutionstheorie. Moderne Gesellschaften im Unterschied zu antiken beruhen auf kontinuierlicher Abstimmung und so auf „readjustment“ (ebd., S. 92). Die modernen Formen des Verkehrs, der Geschäfte, der Industrieproduktion und der medialen Kommunikation haben die die geschlossenen Gesellschaften der Vergangenheit überwunden und die sozialen Abstände zwischen den Gruppen eingeebnet. Auch und gerade die Lösung von Konflikten verlangt „intercourse“ zwischen Parteien, die sich nicht mehr auf „externe Autoritäten“ verlassen können (ebd., S. 92/93). Demokratie als Lebensform verlangt die Erweiterung der „area of shared concerns“ und die Freisetzung einer grösseren Vielfalt der

persönlichen Fähigkeiten, und zwar nicht als Ergebnis von Verhandlungen, sondern als Folge von gesellschaftlicher Differenzierung.

Nachdem auf der einen Seite die Individualisierung zugenommen hat und auf der anderen Seite eine grössere Gemeinschaft von Interessen entstanden ist, waren Anstrengungen unvermeidlich, beide Entwicklungen zu unterstützen und in Richtung einer Demokratisierung des Lebens auszudehnen. In diesem Sinne hat die amerikanische Publizistik nicht zufällig seit Mitte des 19. Jahrhundert Demokratie, Bildung und Chancengleichheit in den Mittelpunkt gestellt. DEWEY fasst diesen Prozess so zusammen:

> „Obviously a society to which stratification into separate classes would be fatal, must see to it that intellectual opportunities are accessible to all on equable und easy terms. A society marked off into classes need be specially attentive only to the education of its ruling elements. A society which is mobile, which is full of channels for the distribution of change occurring everywhere must see to it that its members are educated to personal initiative and adaptability" (DEWEY 1985a, pp. 93/94).[372]

Der Punkt in DEWEYS Kritik der Pädagogik ist nun, dass für demokratische Gesellschaften keine demokratischen Erziehungstheorien vorhanden sind. Die pièce de résistance ist dabei die Auseinandersetzung mit PLATO. Der Beginn der Erziehungsphilosophie steht für deren grundlegende Schwäche, nämlich die Konstruktion einer Hierarchie, die für Erziehung notwendig erscheint. Sie erfolgt von oben nach unten und setzt Ideen voraus, die nicht wandelbar sind. In diesem Sinne ist die Theorie feudal, sie bietet ein geschlossenes Modell und verlangt Zustimmung.

Zudem setzt die platonische Pädagogik eine Gesellschaft ohne jeden Wandel voraus, die den idealen Ort der Erziehung bilden soll. Bis zu den sozialistischen Siedlungsexperimenten des 19. Jahrhunderts stand hinter der „neuen Erziehung" immer eine alternative Gesellschaft, die als so perfekt angenommen wurde, dass sie sich nicht weiterentwickeln musste und durfte.

> „Correct education could not come into existence until an ideal state existed, and after that education would be devoted simply to its conservation" (ebd.).

Es gibt nur *einen* grossen Wandel, danach ist beides fertig, die Theorie der wahren Erziehung und deren Praxis, wobei es für DEWEYS These spricht, dass tatsächlich viele pädagogische Experimente auf Erziehungsdiktaturen hinausliefen.

Aber es gibt keine zweite Welt neben der ersten, und das gilt für ROBERT OWENS *New Harmony* genauso wie für PESTALOZZIS *Wohnstubenerziehung*, also die Gemeinschaft der Gleichen und die Gemeinschaft des Hauses. PESTALOZZIS Privatisierung der sozialen Erziehung unterzieht DEWEY einer Kritik, die darauf hinausläuft, dass es zum Prozess der modernen Verschulung keine Alternativen gibt und geben kann.

> „The movement for the democratic idea inevitably became a movement for publicly conducted and administered schools" (ebd., S. 99).

---

[372] „Otherwise, they will be overwhelmed by the changes in which they are caught and whose significance or connection they do not perceive. The result will be a confusion in which a few will appropriate to themselves the results of the blind and externally directed activities of others" (DEWEY 1985a, p. 94).

Bürgerinnen und Bürger sollen gebildet, nicht Menschen erzogen werden (ebd., S. 99/100). Das eine verlangt Freiheit, das andere Autorität. PESTALOZZI wollte eine Erziehung des Menschen in den engen Grenzen seines Standes, also vertrat eine Theorie, die nicht für die Demokratie gedacht war. Nicht zufällig spielte PESTALOZZI beim Aufbau der demokratischen Volksschule in der Schweiz keine Rolle und wurde sein Ruhm über das aristokratische Deutschland aufgebaut.

„Undemocratic" aus heutiger Sicht ist aber nicht nur PLATONS Theorie (ebd., S. 95). Von LOCKE bis FRÖBEL gibt es keine relevante Erziehungstheorie, soweit sie im 19. Jahrhundert wahrgenommen wurde, die die Lebensform der Demokratie in den Mittelpunkt gestellt hätte. In diesem Sinne kritisiert DEWEY seine Theorierivalen nicht nur theoretisch, sondern auch politisch. Er sieht, dass kontinentaleuropäische Erziehungstheorien entweder auf eine feudale und autoritäre Gesellschaft oder auf einen utopischen Ort bezogen sind, und er sieht auch, es keine pädagogische „Autonomie" geben kann, wie dies besonders in der deutschen Pädagogik aufgrund einer eigentümlichen Rezeption von ROUSSEAU behauptet wurde und wird. Aber Erziehung ist keine eigene Welt neben der Gesellschaft, kein Moratorium, das sich allein pädagogischen Idealen widmen könnte. Schiesslich sieht DEWEY auch die Schwächen des englischen Liberalismus, der kein Konzept für eine freie *und* gleiche Erziehung ausgebildet hat.

Insofern blieb DEWEY gar nichts Anderes übrig, als auf den ersten hundert Seiten von *Democracy and Education* einen klaren Bruch mit dem zu begründen, was in der Historiographie der Erziehung seit Beginn des 19. Jahrhunderts als „pädagogische Tradition" behauptet wurde. Die Auswahl der relevanten Theorien stammt aus diesen Quellen. Die Theorien wurden in den „Geschichten der Pädagogik" (wie DEXTER 1904) vorsortiert und eine Bedeutungsskala gebracht. Pestalozzi oder Fröbel sind eminente Theoretiker aufgrund dieser Sortierung, nicht weil dafür unabhängige Daten zur Verfügung gestanden hätten. Ein Vergleich mit anderen Autoren fand zumeist gar nicht statt, mit der Folge, dass nur bestimmte Theorien überhaupt Beachtung fanden.

DEWEY war kein Historiker, und er kannte nur einen Auszug der Geschichte der Erziehung. Pragmatische Theorien gibt es seit ARISTOTELES, Theorien, die sich auf die *res publica* beziehen, gibt es spätestens seit CICERO, und die Kritik der pädagogischen Aspiration hat den Aufstieg der Erziehungstheorie seit dem 17. Jahrhundert begleitet. Es ist auch ziemlich grob, lediglich drei Phasen oder Typen der Geschichte zu unterscheiden, nämlich die platonischen der Anfänge, die „individualistischen" des 18. und die „nationalen" des 19. Jahrhunderts (ebd., S. 94-105). Man könnte schliesslich viel sagen zum religiösen Bild hinter DEWEYS Theorie, das überhaupt erst verständlich macht, warum Erziehung diese herausgehobene Bedeutung haben soll. Sie dient dem *common faith* oder der Versöhnung der Gesellschaft und ist nicht auf den Darwinismus zu reduzieren. DARWINS Theorie ist einfach der Weg, die alte Trennung zwischen Philosophie und Wissenschaft aufzulösen (DEWEY 1910, S. 19) und eine eigene „Erkenntnistheorie" der Philosophie zu bestreiten.

Es ging DEWEY nicht darum, alle möglichen Theorien der Erziehung zu diskutieren, sondern grundlegende Möglichkeiten der Theorie zu erfassen. Sie werden philosophisch analysiert und abgewogen, wobei sich herausstellte, dass keine der vorliegenden Theorien den Ansprüchen standhielt. Sie wurden geprüft, ob sie mit den Folgen der Theorie des Lebens kompatibel waren oder nicht. Dabei verwendet DEWEY neben der Theorie des Wachstums vor allem zwei Konzepte,

- die intelligente Anpassung oder die Psychologie des Problemlösens auf der einen,
- die Soziologie der Gruppe oder der gesellschaftlichen Differenzierung auf der anderen Seite.

Gemessen daran sind die fünf Konzepte der Erziehung, die DEWEY diskutiert, tatsächlich rückständig und unbrauchbar für eine Theorie, die Demokratie und Erziehung in den Mittelpunkt stellen will.

Was DEWEY 1916 also darlegte, war eine Modernisierung der Theorie der Erziehung mit den Mitteln des Pragmatismus. „Erziehung“ sollte entmystifiziert, nämlich ohne transzendentale Absicherungen ganz auf sich selbst bezogen werden.

- Letztlich war das Problem, wie eine Theorie des Verhältnisses von Demokratie und Erziehung selbst demokratisch sein kann.
- Sie muss dann ohne die Philosophie der Vergangenheit auskommen, also ohne platonische „Seele“, ohne ROUSSEAUS „Natur“ oder HEGELS „Geschichte“.

Autoritäten dieser Art lassen sich nur übernehmen oder müssen abgesetzt werden. Darwinistisch an dem Konzept ist die Idee der Entwicklung durch Anpassung, wobei alle bisherigen Konzepte von „Entwicklung“ einer einsichtigen Kritik unterzogen werden. Auch sie passen nicht zu den beiden grundlegenden Konzepten der Demokratie, nämlich „participation“ und „flexible readjustment“ (ebd., S. 105). Die Erziehungstheorie muss einfach auch diesen beiden Kriterien folgen, wenn sie nicht länger feudal sein will.

## 4.2. GEORGE HERBERT MEADS Theorie des Sozialen

GEORGE HERBERT MEAD war ein erstaunlicher Mann. Wissenschaftliche Disziplinen wie Soziologie oder Sozialpsychologie wären ohne ihn heute undenkbar. Aber das hat eine atypische Vorgeschichte. Anders nämlich als alle heutigen Vertreter dieser Fächer schloss MEAD nie eine Dissertation ab und machte doch eine akademische Karriere. Er schrieb nie ein Buch und wurde vor allem wegen *eines* Buches berühmt. Er war ein herausragender Theoretiker, aber entwickelte seine Theorie nicht distanziert von der Praxis, sondern mit einem sozialen und politischen Engagement, das für einen Denker seiner Statur selten ist. Und MEAD erlangte erst nach seinem Tod internationales Ansehen. Er lehrte über dreissig Jahre eher zurückhaltend an der University of Chicago, hatte wohl einen Schülerkreis, aber sein Wirken war überschattet vom Ruhm seines Freundes - JOHN DEWEY.

Wie DEWEY stammte MEAD aus der Provinz, anders als CHARLES PEIRCE oder WILLIAM JAMES hatte er keinen akademischen, wohl aber einen deutlich theologischen Hintergrund.[373] Er wuchs in einer Pfarrersfamilie auf. Sein Heimatort heisst South Hadley in Massachusetts. Das Nest erhielt 1775 die Stadtrechte und entwickelte sich mit dem Kanalbau. Der South Hadley Canal wurde 1795 eröffnet, er war der erste seiner Art in den neu gegründeten Vereinigten Staaten. Auch pädagogisch weist der Ort etwas vor. Die bekannte amerikanische Pädagogin MARY LYON[374] gründete 1837 das *Mount Holyoke Female Seminary*.[375] Das Seminar ist eine der ältesten amerikanischen Schulen,[376] an denen junge Frauen die Möglichkeit erhielten, Höhere Bildung zu erwerben. Das Motto hielt MARY LYON fest: Die Frauen werden mit den gleichen Büchern unterrichtet wie ihre männlichen Kollegen.

South Hadley ist auch heute noch ein Nest, berichtenswert in der Ortschronik ist zum Beispiel, dass 1976 ein Feuerwehrmuseum eröffnet wurde.[377] Aus GEORGE MEAD wäre kaum etwas geworden, hätte er hier mehr als seine frühe Kindheit verbracht. Die erste öffentliche Bibliothek entstand in South Hadley erst 1897, als MEAD an der Universität von Chicago unter seinem Freund JOHN DEWEY Philosophie unterrichtete. Der Ausdruck „unter“ bezeichnet allerdings nur die Hierarchiestufe. MEAD war der eigentliche Kopf der Chicago School des Pragmatismus. Er steht vielleicht nicht zufällig in der Mitte des *Chicago Philosophy Club*, den DEWEY gründete, als er 1894 an die Universität Chicago wechselte. Das Bild entstand zwei Jahre später, man sieht die erste grössere Versammlung des Pragmatismus.

---

[373] Die Daten im Folgenden wesentlich nach COOK (1993).

[374] MARY LYON (1797-1849) konnte eine Schule in Buckley, Massachusetts besuchen, war für Mädchen ihrer Generation und Herkunft ungewöhnlich war. Mir siebzehn Jahren übernahm sie ihre erste Stelle als Lehrerin. Danach besuchet sie das von Reverend JOSEPH EMERSON gegründete Female Seminary in Byfield, Massachusetts, wo auch Mathematik und Naturwissenschaften gelehrt wurde. Nach weiteren Lehrerfahrungen gründete sie mit privaten Mitteln das Mount Holyoke Female Seminary in South Hadley. Es war das erste amerikanische College für Frauen, das unmittelbar nach Gründung eine grosse Nachfrage erlebte.

[375] Heute: Mount Holyoke College. Die private Institution ist auch heute ausschliesslich ein Women's College mit einem Fond von 521 Millionen Dollar und einer Fakultät von 200 Professuren.

[376] Die älteste Schule, die Höhere Bildung für Frauen anbot, war das Salem College in North Carolina, das 1772 gegründet wurde. SARAH PIERCE rief 1792 die Litchfield Female Academy ins Leben. Mehr Gründungen gab es im 18. Jahrhundert nicht.

[377] http://www.southhadley.org/history/milestones.htm

GEORGE HERBERT MEAD wurde am 27. Februar 1863 geboren, er ist also vier Jahre jünger als DEWEY. Sein Vater, HIRAM MEAD, war Farmer und zugleich Pfarrer der kongregationalistischen Kirche. GEORGE MEAD hat daher einen ähnlichen religiösen Hintergrund wie JOHN DEWEY. Sein Vater erhielt 1869 eine Stelle als Professor für Sacred Rhetorical Pastoral Theology am 1833 gegründeten Oberlin College in Ohio.[378] Das College war sowohl im Blick auf die Zulassungspraxis als auch in seiner allgemeinen Ausrichtung liberal. 1835 konnten sich erstmals in der Geschichte der amerikanischen Bildung afro-amerikanische Studenten einschreiben, und Oberlin war auch das erste College, das Koedukation zuliess. Schliesslich war es ein Zentrum im Kampf gegen die Sklaverei.

MEADS Mutter, ELIZABETH STORRS BILLINGS,[379] stammte aus einer angesehenen Familie und war als Lehrerin erfolgreich. Die Eltern sorgten für ein forderndes Lernklima mit einem sehr religiösen Hintergrund. Ihr Sohn GEORGE schrieb sich mit sechzehn Jahren am Oberlin College ein. Ähnlich wie DEWEY erhielt er hier eine gründliche Allgemeinbildung, die sich vor allem auf klassische Literatur, Rhetorik, Mathematik und Moralphilosophie bezog. Reverend HIRAM MEAD starb 1881, die Familie musste sich stark einschränken und die Mutter übernahm Lehraufträge am College. Sie wurde 1890, mit fast sechzig Jahren, Präsidentin des Mount Holyoke Seminary,[380] also kehrte nach South Hadley zurück.

1883 und 1884 gab GEORGE MEAD er zusammen mit seinem besten Freund HENRY CASTLE[381] das *Oberlin Review* heraus, in der er mit zwanzig Jahren seine ersten Arbeiten veröffentlichte. CASTLE studierte Jura und hatte erhebliche Einfluss auf MEADS intellektuelle Entwicklung. Beide mussten sich von ihrer religiösen Erziehung lösen und einen eigenen Weg finden. MEAD schrieb in dem *Oberlin Review* Artikel über den Freidenker JOHN LOCKE oder über den englischen Literaten THOMAS DE QUINCEY, dessen Buch *Confessions of an English Opium Eater* (1822)[382] einen Skandal ausgelöst hatte. Das deutet auf freie Lektüre hin, die sich nicht mehr von religiösen Optionen leiten liess.

1883 graduierte GEORGE MEAD. In den letzten Jahren seines Studiums hatte er sich von der puritanischen Theologie seines Vaters entfernt. Der Sohn wurde danach, genau wie DEWEY, Lehrer. Er unterrichtete an der Schule von Berlin Heights, einem Dorf in Ohio, aber blieb dort nur ein knappes halbes Jahr. Die Schule bestand aus verwahrlosten Schülern, die auch sehr erfolgreiche Lehrer nicht disziplinieren konnten. Das School Board wollte MEAD

---

[378] Der Name geht auf den Elsässer Philanthropen JEAN-FRÉDÉRIC OBERLIN (1740-1826) zurück. OBERLIN war Pfarrer in Waldersbach und entwickelte praktische Strategien zur Reform der Gemeinde, darunter auch pädagogische Einrichtungen wie die Gründung des ersten Kindergartens, der also nicht auf FRÖBEL zurückgeht. Die beiden Gründer des Oberlin College, die Presbyterianer JOHN SHIPHERD und PHILO P. STERWART, waren Bewunderer des Werkes von OBERLIN.

[379] ELIZABETH STORRS BILLING (1832-1917) stammte aus Conway, Massachusetts und macht ihren Abschluss am Ipswich Female Seminary. Danach unterrichtete sie am Andover Seminary und am Oberlin College. 1858 heiratete sie Reverend HIRAM MEAD.

[380] ELIZABETH S. BILLINGS MEAD war die erste Präsidentin, die *nicht* den Alumni des College angehörte, also von Aussen kam.

[381] HENRY NORTHRUP CASTLE (1872-1895) stammte aus Honolulu und hatte wie Mead einen stark religiösen Hintergrund. Seine Eltern waren Missionare. Von 1878 an studierte CASTLE am Oberlin College. Nach der Gradierung kehrte CASTLE nach Honolulu zurück und arbeitete zwei Jahre lang im Anwaltsbüro seines Bruders.. Gemeinsam mit Mead studierte er in Harvard und später in Deutschland. Nach Rückkehr aus Deutschland arbeitete CASTLE in der Hawaii-Kommission in Washington. Während eines weiteren Aufenthaltes in Leipzig erreichte ihn die Nachricht, dass hawaiische Royalisten einen Aufstand angezettelt hätten. CASTLE entschloss sich sofort, nach Hawaii zurück zu kehren. Auf der Rückfahrt ertrank zusammen mit seiner kleinen Tochter in der Nordsee, als sein Schiff, die SS Elbe, mit einem kleinen Dampfboot zusammenstiess. Das Desaster forderte mehr als 400 Tote, nur zwanzig Personen überlebten.

[382] Ursprünglich veröffentlicht im *London Magazine* von 1821.

zwingen, auch offenkundig ungeeignete Schüler zu unterrichten. Das war eine vergebliche Anstrengung. Die Schule wurde im Februar 1884 geschlossen, MEAD musste sich nach etwas Anderem umsehen, was für damalige Karrieren junger Männer nichts Ungewöhnliches war. Wechselnde Jobs mussten gerade College-Absolventen, die lediglich über klassische Bildung verfügten, oft in Kauf nehmen.

Nach der Episode als School Teacher wurde GEORGE MEAD Eisenbahningenieur. Er war bei der 1871 gegründeten Wisconsin Central Railway im Überwachungsdienst angestellt, Aufgaben als Ingenieur übernahm er, weil der amtierende Ingenieur nicht nur unfähig, sondern auch ständig betrunken war. MEAD war am Bau der Strecke von Minneapolis bis zum kanadischen Ort Moose Jaw beteiligt, wo die Wisconsin Central mit der transkontinentalen Canadian Pacific[383] verbunden wurde. Wer die Bedeutung des Eisenbahnbaus für die Entwicklung der amerikanischen Gesellschaft kennt, kann sich leicht vorstellen, wie stark das die Erfahrungen eines Zweiundzwanzigjährigen geprägt hat. Daneben arbietete MEAD auch privater Tutor für das Minneapolis College und hielt sich mit Jobs über Wasser, die ihm Lesen erlaubten.

Im Herbst 1887 schrieb sich MEAD an der Harvard University ein. Er studierte Philosophie bei JOSIAH ROYCE, nicht jedoch, wie immer behauptet wird, Psychologie bei WILLIAM JAMES. Das Spannungsverhältnis zwischen Idealismus einerseits, experimenteller Psychologie andererseits war diesem Zeitpunkt noch gar nicht sichtbar, und der Pragmatismus als philosophische Denkform entstand gerade erst. MEAD hatte kaum Geld, er musste weiterhin als Tutor arbeiten. Im Sommer wurde er im Haushalt von WILLIAM JAMES angestellt und betreute dessen Kinder.[384] Berichtet wird auch von einer unglücklichen Liebesaffäre mit einer Schwägerin von WILLIAM JAMES. Das ist insofern erwähnenswert, als der Pragmatismus nicht als eine Ansammlung von Puritanern verstanden werden darf.

Nach nur einem Jahr Studium schloss MEAD mit einem B.A. in Philosophie ab. Die Arbeit[385] betreute nicht JOSIAH ROYCE, sondern GEORGE PALMER,[386] der 1887 ein Buch über die „new education“ veröffentlicht hatte. PALMER war 1888 noch Tutor für Griechisch in Harvard. Warum MEAD bei ihm abschloss, ist nicht bekannt. Vielleicht war es der Vorlesungsstil. PALMER war der erste Harvard-Professor, der nicht nach einem Textbook unterrichtete, sondern eigene Ideen vortrug. Nach seinem Abschluss entschloss sich MEAD, physiologische Psychologie zu seinem Spezialgebiet zu machen, und zwar in Deutschland. Wieweit dabei der Einfluss von WILLIAM JAMES eine Rolle spielte, ist nicht bekannt. Der Entschluss passt aber zu der generellen Abkehr von der spekulativen Philosophie, den nicht zuletzt WILLIAM JAMES ausgelöst hatte.

MEAD studierte ab dem Wintersemester 1888/1889 an der Universität Leipzig, mit wie viel Deutschkenntnissen, ist nicht bekannt. MEAD hörte vor allem WILHELM WUNDT, dem Promotor der experimentellen Psychologie, von dem er einen zentralen Gedanken übernehmen sollte. Im Sommersemester 1889 wechselte MEAD an die Universität von Berlin, wo er vier Semester absolvierte, ohne einen Abschluss zu machen. Hier hörte er den

---

[383] Die Strecke von Vancouver nach New York wurde zwischen 1881 und 1885 fertig gestellt.

[384] WILLIAM JAMES hatte vier Kinder, ein Sohn starb nach der Geburt. Der älteste Sohn HENRY war neun Jahre alt, als MEAD im Hause JAMES Tutor war, der zweite Sohn WILLIAM war sechs Jahre alt und die kleine Schwester PEGGY zwei Jahre.

[385] Die Arbeit trug den Titel: “How large a share has the subject in the object world?”

[386] GEORGE HERBERT PALMER (1842-1933) stammte aus Boston und schloss 1864 sein Studium in Harvard ab. Danach ging er nach Tübingen und studierte klassische Philologie. 1889 wurde er Alford Professor of Natural Religion, Moral Philosophy, and Civic Polity in Harvard.

Psychologen JULIUS EBBINGHAUS, den Physiologen HERMANN MUNK[387] sowie die beiden Philosophen WILHELM DILTHEY und FRIEDRICH PAULSEN. Auch noch nach heutigen Massstäben waren das Spitzenforscher, die über internationales Renommé verfügten und bei denen sich das Studieren lohnte.

MEAD blieb drei Jahre in Deutschland und heiratete hier sogar, in Berlin am 1. Oktober 1891, kurz vor seiner Rückkehr in die Vereinigten Staaten. Sein Frau war HELEN CASTLE, die Schwester seines Freundes. Die in Berlin geplante Dissertation schloss er nicht mehr ab, weil er eine Stelle in den Vereinigten Staaten erhielt. Er wurde an die University of Michigan berufen und lehrte hier neben physiologischer Psychologie auch Evolutionstheorie und Geschichte der Philosophie. In Michigan traf er DEWEY, was seine Karriere entscheidend beeinflussen sollte. Aber was hatte MEAD in Deutschland gelernt?

- Bei WUNDT lernte MEAD die Bedeutung des sozialen Austausches durch Gesten kennen, die ein grundlegendes Element für seine Theorie des Sozialen werden sollte.
- Bei DILTHEY erfuhr MEAD die konstitutive Bedeutung historischen Denkens für die Entwicklung von Gesellschaft und Wissenschaft.

Was er daraus machte, war für die deutsche Philosophie zunächst kaum sichtbar. Genauer gesagt: Dass es einen amerikanischen Autor mit Namen GEORGE HERBERT MEAD gab, den man gelesen haben sollte, war unbekannt. MEAD wurde auch dann nicht gelesen, als seine zahllosen Aufsätze, Fragmente und Vorlesungen Buchform annahmen. Das geschah in den dreissiger Jahren. MEADS Schüler, der Philosoph CHARLES W. MORRIS, [388] betreute eine vierbändige Werkausgabe, die bis heute massgebend ist.

Die Ausgabe besteht aus:

- **The Philosophy of the Present** (1932).
- **Mind, Self and Society From the Standpoint of a Socal Behaviorist** (1934).
- **Movements of Thought in the Nineteenth Century** (1936).
- **The Philosophy of the Act** (1938).

Das erste Buch sind CARUS-Vorlesungen, die MEAD im Dezember 1930 gehalten hat. Die drei anderen Bücher sind Vorlesungsmitschriften oder Aufsatzsammlungen. Ein eigenes Buchmanuskript hat MEAD nie verfasst, was aber nicht so verstanden werden sollte, dass sein Denken fragmentarisch war.

Die Wahrnehmung GEORGE HERBERT MEADS im deutschen Sprachraum verdankt sich dem Literaturbericht eines seinerzeit noch nicht sehr bekannten Philosophen, der später Weltkarriere machen sollte. Gemeint ist der Bericht *Zur Logik der Sozialwissenschaften*, den JÜRGEN HABERMAS 1967 als 5. Beiheft der Philosophischen Rundschau veröffentlichte und der unmittelbar danach als, wie man damals sagte, „Raubdruck“ kursierte, bevor 1970 im Suhrkamp-Verlag die Buchfassung erschien.[389] In diesem Jahren formierte sich eine kritische

---

[387] HERMANN MUNK (1839-1912) war seit 1877 Professor für Physiologie an der Tierärztlichen Hochschule und später auch an der Universität Berlin. MUNK wurde 1880 ordentliches Mitglied der Preussischen Akademie der Wissenschaften.

[388] CHARLES W. MORRIS (1903-1979) studierte unter MEAD und promovierte 1925 mit der Arbeit *Symbolism and Reality: A Study in the Nature of Mind*. 1928 formulierte MORRIS das Programm eines zeichentheoretischen *Neo-Pragmatism*.

[389] *Zur Logik der Sozialwissenschaften. Materialien*. (1970) (5. erw. Aufl. 1982). Das ursprüngliche Manuskript wurde im April 1966 abgeschlossen.

Soziologie, die von dem Abstand nahm, was als „Positivismus“ bezeichnet wurde. Diesen Richtungen der Sozialwissenschaft wurde vorgeworfen, Forschung auf Methode zu reduzieren und die Analyse der Gesellschaft aus den Augen zu verlieren.

HABERMAS diskutiert in seinem Literaturbericht Probleme einer sinnverstehenden Soziologie im Anschluss an MAX WEBER und geht dabei auch auf Entwicklungen der amerikanischen Soziologie ein, deren „Funktionalismus“ kritisiert wird. MEAD wird über die Zeichentheorie seines Schülers CHARLES MORRIS wahrgenommen und eher beiläufig erwähnt. Zitiert wird einzig das Buch *Mind, Self and Society*, das MORRIS posthum aus Vorlesungen MEADS veröffentlicht hatte (HABERMAS 1967, S. 68ff.). Wegen dieses Buches wurde MEAD berühmt, was auch heisst, dass die anderen Werke kaum zur Kenntnis genommen wurden. Das ist ein Manko, weil man *Mind, Self and Society* kaum versteht, ohne auf die Zeit- und die Handlungstheorie von MEAD einzugehen. Das Verhältnis von „Geist“, „Selbst“ und „Gesellschaft“ nämlich ist eingebettet in einen grösseren philosophischen Zusammenhang, der in der Rezeption oft übersehen wurde.

Dieser Zusammenhang hat zu tun mit einem Verhältnis von Lernen, Handeln und Denken. MEAD (1938, S. 67) ging davon aus, dass die drei grundlegenden Attribute des wissenschaftlichen Lernverfahrens, also Beobachtung, Hypothesenbildung und Experiment, den Biographien *aller* handelnden Subjekte zugrunde liegen. Das gleiche gilt für Aufmerksamkeit, Analyse und logisches Denken. Dabei ist die Frage grundlegend, wie *Prozesse* zustande kommen und was Probleme ausmacht.

- Denken und Lernen setzt in jedem Falle die „succession of events“ (ebd., S. 68) voraus,
- die *Folge* von Ereignissen und so die Unterscheidung von Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft.
- Eine „Folge“ kann nur mit dem Verlauf der Zeit bestimmt werden.

Das gilt generell, ob nun ein Experiment unternommen wird oder nicht. Die Haltung des Experimentators unterscheidet sich allerdings dadurch, dass er die Zukunft wie die Vergangenheit unter einen Vorbehalt setzt.

> „The attitude of the experimental scientist, unless he has become obsessed with epistemological and metaphysical problems, undoubtedly finds the *hypothetical* or *erroneous* character of mental contents, in so far as he distinguishes them from the world that is there, in their actual or implied futures reference” (ebd., S. 67; Hervorhebungen J.O.).

Wenn die Forschung sich nicht auf Metaphysik zurückzieht, muss sie von Hypothesen oder vermuteten Irrtümern ausgehen. Beides setzt die gegebenen Verhältnisse, die Welt, so wie sie ist, unter einen Vorbehalt. Der Vorbehalt lautet: Es könnte auch anders ein. Bestimmte Annahmen werden fraglich, und das öffnet andere als die erwarteten Möglichkeiten. Die Zukunft kann anders sein, als sie heute erscheint. Die Folge von Ereignissen überschreitet auch hier nicht den Erfahrungsraum,

> „but *uncertainty* attaches to what is built both on to the future and on the past that is there, in greater degree to the future than to the past” (ebd., S. 68; Hervorhebung J.O.).

Das Thema ist *uncertainty*: Wer Hypothesen bildet und Experimente vornehmen will, setzt Unsicherheit frei, nicht total, wohl aber im Blick auf den Punkt des Problems. Die Zukunft wird schneller und in grösserem Umfang unsicher als die Vergangenheit, aber auch die Vergangenheit ist alles andere als das verlässliche Reservoir der Erfahrung. Geschichte und Lebenslauf sind ständig Umdeutungen ausgesetzt, auch wenn die vergangenen Ereignisse nicht zurückgenommen werden können. Aber man kann zum Beispiel die Grundhypothesen der eigenen Biografie mit nachträglichen Erfahrungen verändern oder diesen Erfahrungen anpassen, nicht alle auf einmal, wohl aber dosiert und sukzessiv.

Die Unsicherheit betrifft nicht die Erwartung der Vergangenheit und Zukunft *als solcher*, wohl aber die von *erwarteten* oder *erinnerten* Ereignissen.

> „I do not mean that he (i.e. the experimental scientist; J.O.) is uncertain of there having been a past or of there being a future, but any anticipated events and any remembered or recorded events are infected *with varying degrees of dubiety*,[390] and whatever mind is, its important function for him is that of directing intelligent conduct *with reference to what is uncertain or problematic*" (ebd.; Hervorhebungen J.O.).

Hier liegt ein Hautproblem von MEADS Philosophie. Er übernimmt von PEIRCE die beiden Grundideen, dass jede Forschung mit Zweifel beginnt und Zweifel aber kontrolliert gehalten werden müssen, wenn eine Lösung gefunden werden soll. Das nennt MEAD *The Limits of the Problematic* (ebd., S. 26-44):

- Was problematisch wird, muss Grenzen haben, sonst bricht der Vorgang des Lernens zusammen.
- Aber ohne ein Problem wird Lernen gar nicht ausgelöst.
- Im Unterschied zu PEIRCE ist hier nicht allein die naturwissenschaftliche Forschung, sondern *jeder* Denkakt gemeint.

Sofern dabei Ideen verwendet werden, sind sie funktional zum Prozess. Was wir geistig oder „mental" nennen, reagiert auf Reize und führt zu Reaktionen (ebd., S. 72), gegeben eine soziale Situation, in der das erforderlich ist und möglich wird. Aus diesem Grunde nannte sich MEAD „Sozialbehaviorist." Er kommt ohne „Sinnverstehen" aus.

In dem Literaturbericht von HABERMAS mehr als dreissig Jahre nach Veröffentlichung von *Mind, Self and Society* wird MEAD auf eigentümliche Weise zu einem deutschen Philosophen, das heisst, er wird an deutsche Philosophieprobleme angepasst, ohne seinen eigenen Kontext zu Rechung zu stellen. Was MEAD aus seinen Erfahrungen in Deutschland gemacht hatte, spielte dabei keine Rolle, ebenso wenig die besondere Situation, in der MEADS Theorie entwickelt wurde. Die Gründe für den „Funktionalismus" in der amerikanischen Soziologie und Sozialpsychologie werden nicht genannt, dafür wird ein sehr deutsches Problem in Anschlag gebracht.

Eingangs von *Logik der Sozialwissenschaften* diskutiert HABERMAS den, wie es heisst, „Dualismus" von Natur- und Geisteswissenschaften, wobei er versucht, den metaphysischen Hintergrund dieses Dualismus, nämlich „Natur" und „Geist", zu überwinden. Kronzeuge dafür ist unter anderem ERNST CASSIRER, der in der *Philosophie der symbolischen Formen* „Geist" als historischen Tatbestand analysiert und von der protestantischen Metaphysik abgegrenzt habe. Geist wird so mit Sprache assoziiert und von der Vorstellung gelöst, es

---

[390] Zweifelhaftigkeit.

handele sich um das Medium des christlichen Glaubens. Dieser Schluss soll CASSIRER und MEAD gemeinsam eigen sein. Das wird auf sprachlich sehr eigenwillige Weise so gesagt:

> Die gleichen Einsichten wie CASSIRER hat GEORGE HERBERT MEAD „in einem evolutionistischen Bezugsrahmen gewonnen und gezeigt, wie sich soziales Handeln unter Bedingungen sprachlicher Kommunikation erst bilden kann. Die bestimmte Interaktion, in der allein die Menschengattung ihr Leben reproduzieren kann, ist an eine transzendentale Rolle von Sprache gebunden. MEAD ignoriert den Gegensatz von Geist und Natur; er kennt nur den objektiven Zusammenhang einer Naturgeschichte der Gattung. Weil aber menschliches Verhalten stets durch eine soziale Lebenswelt transzendental vermittelt ist, nimmt es in der Klasse aller beobachtbare Ereignisse eine Sonderstellung ein, der auch eine besondere Methodik der wissenschaftlichen Analyse entspricht“ (HABERMAS 1967, S. 28/29).

MEAD wäre auf diese Weise ein amerikanischer Kronzeuge für den Sinn der deutschen (neukantianischen) Unterscheidung zwischen *nomologischen* und *hermeneutischen* Wissenschaften (ebd., S. 28).

- „Nomologisch“ sind Wissenschaften dann, wenn sie Gesetze erfassen,[391] „hermeneutisch“ sind sie, wenn sie das Verstehen von Sprache anleiten.
- Im ersten Fall können Objekte beobachtet und beschrieben werden, im zweiten Fall gibt es keine Differenz und so keine distanzierte Beobachtung, weil sprachfreies Verstehen von Sprache nicht möglich ist.

Diese Unterscheidung spielte in der amerikanischen Diskussion so gut wie keine Rollen. Das gilt ähnlich für alle anderen Problembestimmungen bei HABERMAS. Ein Wort wie „transzendental“ hat MEAD nur ganz selten und nie im deutschen Sinne verwendet, er sprach auch nie von der „Naturgeschichte der Gattung“ und bewegte sich nicht in einem „evolutionistischen Bezugsrahmen“, so wie HABERMAS diesen Ausdruck verstanden hat. MEAD war schliesslich nicht der Meinung - übrigens wie CASSIRER -, dass die „Menschengattung“ ihr Leben in „bestimmter Interaktion“ „reproduziert“ und dabei an die „transzendentale Rolle von Sprache“ „gebunden“ sei. Er hätte vermutlich Mühe gehabt, den Sinn *dieser* Sprache zu verstehen.

HABERMAS’ Vorgaben waren folgenreich, auch bedingt durch die scharfen politischen Konflikte, die die deutsche Philosophie und Pädagogik in den folgenden Jahren geprägt haben. MEAD wurde primär als Begründer des *symbolischen Interaktionismus* wahrgenommen, der, so HABERMAS, auf die „Intersubjektivität von Verhaltenerwartungen“ abziele und der Reduktion von Sprache auf Verhalten, wie sie MORRIS’ Zeichentheorie darstelle, widerstreite (ebd., S. 70).

- „Intersubjektivität“ ist nicht beobachtbar, sie kann sich nur „durch eine gelingende Interaktion für die Handelnden selber bewähren“ (ebd., S. 71).
- Aus prinzipiellen Gründen wird ausgeschlossen, dass „kommunikatives Handeln“ vollständig in Bestimmungen „adaptiven Verhaltens“ ausgedrückt werden könne (ebd., S. 74).
- Handeln ist nicht gleichbedeutend mit „Anpassung“, sondern muss sinnorientiert verstanden werden, wobei „Sinn“ nicht mehr religiös

[391] *Nomos* ist das griechische Wort für „Gesetz“ oder „Ordnung.“

vorgegeben ist, sondern interpretiert und „kommunikativ“ ausgehandelt werden muss.[392]

Auf der Linie dieses Arguments wurde der *symbolische Interaktionismus* als „linke“ Soziologie wahrgenommen, weil er egalitären Austausch oder symmetrischen Diskurs nahe zu legen schien, ohne dabei die demokratietheoretischen Voraussetzungen des Pragmatismus vor Augen zu haben, dem MEAD eigentlich zuzurechen ist. Das wurde in der deutschen Soziologie und Politikwissenschaft inzwischen revidiert (JOAS 1992), in der Pädagogik jedoch nicht. Die Konstruktion des „interaktionistischen“ Paradigmas der Erziehung im Anschluss an KLAUS MOLLENHAUER (1972) ist lexikalisiert worden, dass MEAD sein Begründer sein soll, ist Teil der akademischen Lehre, ohne auf MEADS eigenes Werk je wirklich einzugehen. Obwohl inzwischen eine deutsche Werkausgabe vorliegt, hat sich die Wahrnehmung nicht wesentlich verändert.

- Es gilt die Ausgangslage von 1967, MEAD wird über HABERMAS und die Kritische Theorie rezipiert, und er wird auf die *deutsche* Pädagogik hin appliziert.
- Die deutsche Pädagogik setzt die deutsche idealistische Philosophie voraus, die sich vom Empirismus angelsächsischer Prägung immer abgegrenzt hat.

In diesem Transfer geht die Spezifik verloren, MEADS Theorie der sozialen Wechselwirkung erscheint als eine Variante des „pädagogischen Bezuges“, also der wirkmächtigste Konstruktion der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“, deren linke Umbesetzung nach 1968 versucht wurde. Das geschah in Übernahme der Kategorien und Theoreme von HABERMAS, so dass MEAD und sein Werk unversehens zu einer Variante des „herrschaftsfreien Diskurses“ und der „Emanzipationspädagogik“ mutieren konnten, ohne aus sich selbst heraus wahrgenommen zu werden. Das hat Gründe, die sich wesentlich aus der Geschichte erklären.

MEADS tatsächliche Philosophie zentriert sich um die Theorie des Problemlösens. Damit verbunden ist eine Philosophie der Zeit sowie eine Theorie des Handelns, die verknüpft wurde mit der Reflexion, wie Gesellschaft möglich sein kann, eine Frage, die bekanntlich auch Meads Zeitgenossen GEORG SIMMEL[393] beschäftigt hatte. „Gesellschaft“ wird nicht einfach als gegeben angenommen und auch nicht, wie in der deutschen Pädagogik, in ein polares Verhältnis zum „Individuum“ gesetzt. Grundlegend ist Wechselwirkung oder soziale Interaktion, also die fortgesetzte Kooperation und Problemlösung innerhalb einer sich verändernden sozialen Einheit. Gesellschaft ist kein grosses Ganzes gegenüber den handelnden Personen. Akteure *bilden* je Gesellschaft.

Auf dieser Linie ist „Gesellschaft“ auch nicht einfach dasselbe wie „Markt“. Vor allem gegen THOMAS MALTHUS und auf der Linie etwa von CHAUNCEY WRIGHT machte MEAD deutlich, dass die Freiheit des Tausches (freedom of exchange) nicht mit „Naturgesetzen“ der Ökonomie in Verbindung gebracht werden könne. In diesem Sinne erfolgt eine deutliche Abgrenzung vom Marxismus. Arbeit und Kapital folgen keinen simplen Tendenzen von unablässig wachsendem Reichtum und zunehmender Verelendung, sondern

---

[392] „Verhalten wird stets interpretiert im Rahmen einer Situation, die wir aus eigenen Erfahrungen interpolieren … Durch Beobachtung allein würden wir niemals verstehen lernen“ (HABERMAS 1967, S. 77).

[393] GEORG SIMMEL (1858-1918) habilitierte 1885 sich an der Universität Berlin und wurde dort 1900 unbesoldeter ausserordentlicher Professor. 1914 wurde er an die Universität Strassburg berufen.

müssen vor dem Hintergrund *steigernder Differenzierung* und *fortlaufender Problemlösung* verstanden werden (MEAD 1936, S. 194ff.).

> „Societes develop … by adjusting themselves to the problems they find before them" (ebd., S. 365/366).

*To adjust* ist im Wortsinne zu verstehen, also nicht, wie HABERMAS wollte, als „adaptives Verhalten." Das lateinische Wort *justus* lässt sich „richtig" oder „gebührend" übersetzen. Im Englischen meint *adjust* etwas Ähnliches wie das deutsche *justieren*, nämlich sich oder etwas einstellen und korrigierend verändern. Das mittellateinische Verb *justare* heisst auch „berichtigen" oder „in die gebührliche Ordnung bringen." Bei MEAD ist die Ordnung nicht einfach gegeben, sondern muss je herausgefunden werden, was ohne eine intelligente Form der Problemlösung nicht möglich wäre. Die deutsche Übersetzung von *adjustment* oder *adaption* mit „Anpassung" ist daher ungenau und eigentlich irreführend. Es geht nicht um die unfreiwillige Pressung in einen vorgegebenen Rahmen, sondern um das Herausfinden einer neuen Lösung, die zu den gegebenen Umständen passt und doch innovativ ist.

MEAD hat nun versucht, den Evolutionsprozess auf soziale Organisation zu beziehen (ebd., S. 372) und dabei Anpassung (adaption) mit Intelligenz zu verknüpfen.[394]

- Die moderne Gesellschaft benötigt intelligente Formen der sozialen Kontrolle, die nicht mehr einfach aus historischen Gewohnheiten bestehen kann.
- Gesellschaft ist daher *Kooperation*, zu verstehen als hoch komplexe Aktivität, die auf sozialer Abstimmung basiert und nicht einfach auf Gewinn oder Verlust (ebd., S. 375).
- Ökonomie setzt Gesellschaft voraus, nicht Gesellschaft Ökonomie.

Ein zentraler Fokus für diese Theorie ist die Frage, wie Erziehung, Demokratie und Gesellschaft verknüpft sind. MEAD ist auch in der internationalen Pädagogik nie wirklich rezipiert worden, seine Erziehungstheorie ist kaum untersucht[395] und MEADS pauschale Zuordnung zum „symbolischen Interaktionismus"[396] hat eher verhindert, dass die Theorie der Erziehung thematisiert wurde, schon gar nicht in einem Feld, das JOHN DEWEY besetzt hat, nämlich das Verhältnis von Demokratie und Erziehung. Aber MEAD hat sich intensiv und oft mit pädagogischen Problemen auseinander gesetzt, seine erste einschlägige Veröffentlichung geht auf das Jahr 1896 zurück, und sie ist nicht zufällig dem Verhältnis von „play" und „education" gewidmet (MEAD 1896), was ein Lebensthema werden sollte.[397]

---

[394] Die Basisidee der „general intelligence" geht zurück auf die Tierpsychologie de 19. Jahrhunderts (LUBBOCK 1882, Chapter 9; siehe auch THORNDIKE 1898).

[395] Im Vergleich zu DEWEY ist das Forschungsaufkommen erstaunlich gering. Neuere Dissertationen zur Erziehungstheorie MEADS liegt liegen nicht. Von den vier älteren Dissertationen ist nur PAUL RENGERS III Arbeit (*University of Carolina*, 1977) in Teilen publiziert (REINGER III 1980 und 1980a). Gelegentlich sind Arbeiten rein apologetisch (wie MISUMI 1933). Selbst das Verhältnis der Erziehungstheorien MEAD und DEWEYS ist nur schwach diskutiert worden (WYNNE 1952, DENNIS/STICKEL 1981). Einzig BIESTA (1996) erfüllt Ansprüche an die heutige Forschungsliteratur.

[396] Im Anschluss an die MEAD-Edition von ANSELM STRAUSS (1956); siehe auch ROSE (1962), MANIS/MELTZER (1972) und ähnliche Reader.

[397] Der Aufsatz geht zurück auf eine *Address at the Chicago Commons* am 1. Mai 1896. Die zahlreichen pädagogischen Arbeiten MEADS sind nie gesondert herausgegeben worden. Alle publizierten Aufsätze MEADS sind im Internet zugänglich unter *George's Page: A Mead Project Site at Brock University's Sociology Departement*. (http://spartan.ac.brocku.ca/^^lward/mead/ )

Das Verständnis des sozialisierten Kindes, das die Schule nicht als „tabula rasa"[398] betritt, geht wesentlich zurück auf CHARLES COOLEYS [399] Theorie der „Primärgruppe", die später von WILLIAM THOMAS weiter entwickelt wurde. „Primärgruppen" sind alle Gruppen oder sozialen Beziehungen, in und mit denen das kleine Kind seine ersten und grundlegenden Erfahrungen gewinnt. Aus diesen ersten und nahen Erfahrungen wird später die Weltsicht des Erwachsenen aufgebaut, der nicht erst in der Schule lernt, sondern von Anfang an auf seine sozialen Umwelten eingestellt ist. Bildung ist so kein qualitativer Sprung. COOLEY hat auch die Idee des „social self" weiter entwickelt, mit der die cartesische Kluft zwischen Innenwelt und Aussenwelt überwunden werden sollte.

- Kinder sind nicht, wie bei ROUSSEAU, *zuerst* Natur und *dann* Gesellschaft,
- sie sind *immer schon*, und zwar aktiv lernend, auf „Gesellschaft" eingestellt, versteht man darunter ihre primären sozialen Beziehungen.
- Daher lernen sie auch Demokratie in ihrer primären Kultur (COOLEY 1918).

Die Theorie der demokratischen Erziehung ist nicht zuletzt von GEORGE HERBERT MEAD weiterentwickelt worden, was lange Zeit wenig bekannt war. Mehr noch als für DEWEY muss für MEAD in Rechnung gestellt werden, dass seine Ansichten über Erziehung aus praktischen Erfahrungen gewonnen und parallel dazu theoretisiert wurden. MEAD hat sich vor dem Ersten Weltkrieg häufig zu reformpädagogischen Problemen geäussert, besonders solchen der Berufsbildung und der Qualifizierung der Industriearbeiterschaft. Es ist nicht zu viel gesagt, wenn die pädagogische Erfahrung als eine wesentliche Basis für die sozialpsychologische Theorie angesehen wird.

Theorie und Praxis der Erziehung sind keine Gegensätze, die nachträglich in ein Verhältnis gesetzt werden müssten. Vielmehr greift auch hier, was MEAD (1938, S. 50ff.) allgemein als wissenschaftliche Haltung oder entdeckendes Lernen bezeichnet hat (vgl. FRANZOSA 1984).

- Soziale oder pädagogische Reform ist für MEAD abhängig von *Arbeitshypothesen*, die mit der Erfahrung getestet werden, also gelingen oder scheitern können.
- Es gibt weder ein allgemeines Gesetz der Reform noch ein optimales Milieu, jede Reform ist nichts als ein Versuch, mit Arbeitshypothesen die Erfahrung neu zu gestalten.

Wie MEAD sich praktischen Problemen angenommen hat, zeigt eine Auflistung zentraler Aufsätze bis zum Ersten Weltkrieg. Das Spektrum der Themen betrifft

- Das Kind und seine Umwelt (MEAD 1898),
- die Organisation der Elternschaft (MEAD 1903/04),
- den wissenschaftlichen Unterricht in High Schools (MEAD 1906)
- die Entwicklung der Industrieerziehung (MEAD 1907/08),

---

[398] Die Zurückweisung der "*tabula rasa* doctrine of perception" spielt bei der Entwicklung der pragmatistischen Erziehungstheorie eine zentrale Rolle. GEORGE HERBERT MEAD (1938, S. 135) ersetzt diese sensualistische Doktrin durch eine Theorie der symbolischen Sozialisation (OELKERS 2003; vgl. GUNTER 1990).

[399] CHARLES HORTON COOLEY (1864-1929) studierte an der University of Michigan und machte dort 1897 seinen Ph.D. Von 1893/1894 sind *notebooks* erhalten, die Vorlesungen von JOHN DEWEY aufzeichnen. DEWEY war im Juni 1886 zunächst als Assistenzprofessor für Philosophie an die University of Michigan berufen worden. COOLEY lehrte seit 1892 im Department of Sociology der University of Michigan.

- die Reformpolitik der Lehrerzeitschriften (MEAD 1907/08a),
- den Zustand der öffentlichen Schulen (MEAD 1907/08b),
- die Arbeiterbildung (MEAD 1908/09, MEAD 1909)
- und nicht zuletzt die Moralerziehung (MEAD 1908/09a).

Die erste öffentliche Schule in Chicago entstand 1844, als Antwort auf zahlreiche Gründungen von Privatschulen, die nur Kindern aus begüterten Familien offen standen. 1854 wurde der erste Superintendent der öffentlichen Schulen Chicagos gewählt und drei Jahre später wurde der wurde der School Board, also das Aufsichtsgremium, eingerichtet. Am Ende des 19. Jahrhunderts untersuchte eine Kommission den Zustand der Schulen. Der Vorsitzende der von Bürgermeister CARTER HARRISON eingesetzten Kommission war WILLIAM RAINEY HARPER,[400] der erste Präsident der Universität von Chicago, der DEWEY berufen hatte. Die Universität ist 1890 von JOHN D. ROCKEFELLER gegründet worden, also mit Geld von Standard Oil. Präsident HARPER sorgte dafür, dass die Universität auch auf die Entwicklung der Stadt Einfluss nahm.

Der Harper-Report über das Schulwesen von Chicago erschien 1898. Dem Bericht sind neben Mängelklagen auch Zahlen zu entnehmen, mit denen sich die Situation gut beschrieben lässt.

- An öffentlichen Elementarschulen waren 255.361 Schülerinnen und Schüler eingeschrieben, 10.241 waren an High Schools registriert und knapp 700 Sonderschulen.
- Die Schulen tatsächlich besuchten 199.821 Schülerinnen und Schüler.
- Die Lehrer:Schüler-Rate betrug in den High Schools 1:34 und in den Elementarschulen 1:43.
- Nur 53% aller Personen unter 21 Jahren waren an den öffentlichen Schulen eingeschrieben.
- Im ersten Jahr der High School befanden sich 1896 3.551 Schülerinnen und Schüler, im Jahre 1900 graduierten 1.249.
- Im gesamten Zeitraum betrug die Drop Out-Rate in den High Schools fast 65%.
- Rund 45.000 Schülerinnen und Schüler besuchten zumeist kirchliche Privatschulen.
- 1900 betrug das städtische Budget für öffentliche Schulen $ 8.484.041. Die durchschnittlichen Kosten pro Schüler betrugen $ 31.41.[401]

Erst jetzt, nachdem Report, wurde ein konsistente Bildungspolitik verfolgt, zu der auch gehörte, grosse Unternehmen wie die Palace Car Company von GEORGE PULLMANN[402] Einkommenssteuer pflichtig zu machen. Bilder nach der Jahrhundertwende zeigen dann auch in Chicago neu gebaute Schulhäuser und verbesserte Unterrichtsräume.

JOHN DEWEY hat 1916, wie gezeigt, in *Democracy and Education* der gesamten pädagogischen Theorietradition, nicht nur der deutschen, vorgeworfen, sie sei nicht demokratisch angelegt, sondern setze eine feudale Gesellschaft voraus, die sich auf ebenso

---

[400] WILLIAM RAINEY HARPER (1856-1906) wurde 1891 von JOHN D. ROCKEFELLER zum Präsidenten der Universität von Chicago ernannt, nachdem er an der Planung beteiligt war.
[401] http.://www.chipublib.org/004chicago/1900/edu.html
[402] GEORGE M. PULLMANN (1831-1897) gründete die Firma 1867. PULLMANN, was wenig bekannt ist, gründete auch die erste Industriestadt der Welt, The Town of Pullmann, die am Reissbrett entworfen wurde.

paternale wie zeitlose Prinzipien berufen kann und damit eine hierarchische Erziehung rechtfertigt, die für die sich entwickelnde demokratische Gesellschaft ungeeignet sei. MEAD (1964, S. 210) nannte das „philosophic servitude“, eine Haltung, die die unpassend sei für freie Gemeinschaften, welche ihre Philosophie selbst bestimmen können und nicht auf sakrosankte Traditionen angewiesen sind (ebd., S. 374). Dabei wird die Einzigartigkeit der amerikanischen Erfahrung[403] in Rechnung gestellt.[404]

Auch in der amerikanischen Literatur wird heute oft übersehen, dass DEWEYS Buch - ich wiederhole diesen Befund - *nicht* den Beginn der Demokratisierungsdiskussion markiert. Seit der Diskussion vor dem Bürgerkrieg ist ständig auf die Notwendigkeit verwiesen worden, die Programme und Erfahrungen von Schulen aller Stufen auf Demokratie und genauer auf demokratische Lebensformen einzustellen. Unter der „neuen Erziehung“ wurde nicht lediglich der Wandel der Methode verstanden, sondern weitergehend die Veränderung der politischen Struktur von Erziehung. Die Autoren des frühen Pragmatismus zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Chicago erfinden diesen Zusammenhang nicht, sondern teilen ihn.[405]

Soziales Lernen ist nie nur Imitation, sondern, wie MEAD sagte, „meeting of minds“ (ebd., S. 52) oder *universe of discourse*, in dem die Interrelation und so kollektive Intelligenz je neu bestimmt werden (MEAD 1934, S. 284). Gesellschaft ist so Beziehung und Interaktion, nicht Inklusion durch Herkunft und Abstammung. Letztlich gehört *jeder* zum „universe of discourse“, mit dem die Intelligenz der sozialen Beziehungen organisiert wird. Das setzt Wechselseitigkeit und Rückwirkung voraus:

> „The elaboration, then, of the intelligence of the vertebrate form[406] in human society is dependent upon the development of ... social reaction in which the individual can influence himself as he influences others” (ebd., S. 243).

Wenn Wissen die Basis ist für sozialen Austausch, dann in dynamischer Form, anders wäre Demokratie unmöglich. Sie verlangt fortlaufende Anpassung an immer neue Situationen, die intelligent und öffentlich kommuniziert werden müssen. Schon das macht Lernen grundlegend, das sich nicht mehr auf einmal gegebene Fundamente verlassen kann. Ideale werden dadurch nicht überflüssig, aber sie sorgen nur für die Aspiration, nicht für die

---

[403] *The Philosophies of Royce, James, and Dewey in their American Setting* (International Journal of Ethics XL (1929/1930), S. 211-231) (MEAD 1930; MEAD 1964, S. 371-391).

[404] “Popular education and economic opportunity sprang naturally from its (e.g. the American; J.O.) social attitude and its geographical situation. It was the distillation of the democracy inherent in Calvinism and the Industrial Revolution at liberty to expand and proliferate for a century without the social problems which beset it in Europe. The American pioneer was spiritually stripped for the material conquest of a continent and the formation of a democratic community” (MEAD 1964, S. 374/375).

[405] GEORGE HERBERT MEAD (1899, 1910) formulierte die Idee, alle Sozialreform sei als politische und pädagogische „Arbeitshypothese“ anzusehen, die der Erfahrung ausgesetzt werden müsse, ohne sich auf letzte Sicherheiten der Metaphysik oder der Geschichtsphilosophie berufen zu können. Der Effekt pädagogischer Reformen zeige sich im Prozess der Erfahrung und nicht als Ergebnis eines Planes, der *vor* der Erfahrung oder unabhängig davon die Richtung weisen würde. JOHN DEWEY sah 1903 ähnlich Demokratie als Bedingung der Erziehung an, und ELLA FLAGG YOUNG (1903)[405] votierte im gleichen Jahr für die Anwendung der „wissenschaftlichen Methode“, also das kontrollierte Lernen an der Erfahrung, auch und gerade in der Erziehung. Später konnte CHARLES COOLEY (1918) seine Primärgruppentheorie zur Begründung einer demokratischen Schulkultur einsetzen und CHARLES MORRIS (1934) die These eines unabdingbaren Zusammenhangs von Pragmatismus und Demokratie entwickeln.

[406] Form der Wirbeltiere.

Wirklichkeit. Dass dabei *Demokratie* die politische Form sein soll, ist auch die Folge der vorausgesetzten Evolutionstheorie (ebd., S. 281ff.).

Wenn Gesellschaft nicht mehr als geschlossene Einheit verstanden werden kann, die autoritär regiert wird, müssen die Interessen der unterschiedlichen Gruppen auf faire Weise ausgetauscht werden, ist Partizipation am gemeinsamen Gut vordringlich und muss für eine ständige Neuanpassung der Institutionen gesorgt sein (DEWEY 1985, S. 102ff.). Die Form dafür ist Demokratie, die nicht einfach Wettbewerb (competition) zwischen Gruppen voraussetzt, sondern als universelle soziale Form oder „universal society" zu verstehen ist (MEAD 1934, S. 282). Für die Probleme der modernen Gesellschaft ist Demokratie die beste Lösung, weil sie zu keinen definitiven Resultaten führt und im Prinzip jeden beteiligen kann.

Die Schwäche der klassischen Gesellschaftstheorie war die Bindung der grundlegenden Vorstellungen an *statische* Einheiten, oft solchen, die mit organischen oder juristischen Metaphern wie „Gemeinschaft", „Körper" oder „Institution" veranschaulicht wurden. Versteht man unter „Gesellschaft" einfach sozialen Austausch und so transitorische Kommunikation zwischen Individuen und Gruppen, dann wird Lernen und die Abstimmung des Handelns unter je neuen Umständen zur grundlegenden Aufgabe, vorausgesetzt, dass die soziale Welt das umschliesst, was problematisch ist (surrounding the problematic) (MEAD 1938, S. 55).

- Inklusion und Exklusion, die beiden Grundaufgaben von sozialer Grenzziehung, werden nicht länger statisch betrachtet, sondern auf fortlaufendes Problemlösen bezogen.
- In diesem Sinne kann dann zwischen Erfahrung und Erziehung kein Unterschied mehr gemacht werden und erscheint das Soziale nicht als Sonderkondition der Erziehung, sondern als sie selbst.
- Die Justierung der Erfahrung auf je neue Situationen des Lernens und Handelns hin *ist* „Erziehung".

Eine von MEADS zentralen Einsichten bezieht sich auf die Theorie des experimentellen oder hypothetischen Lernens der Wissenschaft. Diese Theorie kann erweitert werden zu einem allgemeinen Modell der Erziehung. Forschung" und „Erziehung" sind nicht zwei getrennte Bereiche, sondern verweisen auf eine identische Erfahrung. Dabei entsteht die pragmatische Doktrin, für die zwei Quellen in Anspruch genommen werden:

> "The sources of the pragmatic doctrine are these: one is *behavioristic psychology*, which enables one to put intelligence in its proper place within the conduct of form, and to state that intelligence in terms of the activity of the form itself; the other is the *research process*, the scientific technique, which comes back to the testing of a hypothesis by its working… If we connect these two by recognizing that the testing in its working-out means the setting-free of inhibited acts and processes, we can see that both of them lead up to … a doctrine …, and that perhaps the most important phase of it is this: *that the process of knowing lies inside of the process of conduct*" (ebd., S. 351/352; Hervorhebungen J.O.).

Wissen und Handeln sind keine getrennten Bereiche, die nachträglich in ein Verhältnis gesetzt werden müssen. Vielmehr entsteht Wissen aus Handeln, weil nur so relevante Probleme entstehen. Pragmatismus ist daher eine praktische Philosophie, eine, wie die berühmte Phrase lautet, „bread-and-butter philosophy". Sie unterscheidet nicht zwischen

Denken und Sein, auch nicht zwischen Wissen und Handeln oder zwischen Theorie und Praxis. Sie verbindet Reflexion mit Verhalten:

> "It brings the process of thought, of knowledge, inside of conduct" (ebd., S. 352).

Garant für diese Theorie ist einerseits der Forschungsprozess oder das Lernen an und mit Hypothesen, andererseits die Psychologie des „Behaviorismus" in der Version, die JOHN DEWEY und WILLIAM JAMES dem Konzept gaben (ebd., S. 392ff.).[407] Gemeint ist also nicht die auf JOHN WATSONS *behaviorist manifesto* von 1913 zurück gehende Theorie des konditionierten Verhaltens,[408] sondern

- eine Theorie der intelligenten Anpassung,
- die Erfahrung als zeitliches Nacheinander versteht (ebd., S. 392) und Bewusstsein (consciousness) auf öffentliche Kommunikation bezieht,
- ohne rigoros „Intentionen" zu leugnen (ebd., S. 399ff.).[409]

Die Philosophie sollte statt auf sich selbst auf die gesellschaftliche Wirklichkeit und ihren Wandel bezogen werden. Eine der Voraussetzungen für die Entwicklung des Pragmatismus war die Veränderung der Arbeit in der sich rasch entwickelnden Industriegesellschaft. Zunehmende Arbeitsteilung ging einher mit Prozessen der Urbanisierung und damit der Neuformung des öffentlichen Bewusstseins. Erst in der modernen City, so MEAD, habe sich das Individuum von feudaler Vorherrschaft befreien können, und zwar als „day laborer", der Lohn für Leistung erhält, ohne Besitz reklamieren zu müssen (ebd., S. 175). Die City verlangte neue Formen der sozialen Kontrolle (ebd., S. 176), die weder feudal noch klerikal sein konnten.

MEAD hatte im Jahrgang 1900/1901 des *Journal of Political Economy* GEORG SIMMELS *Philosophie des Geldes*[410] rezensiert, auf die diese Beschreibung wesentlich zurückgeht.[411] SIMMEL (1989, S. 379ff.) hatte dargelegt, dass und wie die historische Ablösung von Naturalwirtschaft und Grundherrschaft die „Befreiung des Individuums" mit sich gebracht habe (ebd., S. 381), vorausgesetzt die „unbestimmten Existenzen der Grossstädte" (ebd., S. 596). Diese Erfahrung ist grundlegend für die Philosophie auch des Pragmatismus. SIMMEL HATTE die rasch wachsende Grosstadt Berlin, MEAD die Industriemetropole Chicago vor Augen, beide Anschauungen liessen sich unmöglich mit idealistischer Philosophie begreifen, ohne andererseits mit einer Verfallsgeschichte in Verbindung gebracht werden zu können. Die Hundertjahr-Feier von Chicago 1933 betonte das Gegenteil, nämlich eine Epoche des Fortschritts.

---

[407] Beginnend mit: WILLIAM JAMES: On Some Omissions of Introspective Psychology. In: Mind 9 (1884), S. 1-26. (WOZNIAK 1993).

[408] JOHN B. WATSON: Psychology as the Behaviorist Views It. In: Psychological Review 20 (1913), S. 157-177. (WOZNIAK 1993). WATSONS Manifest hatte Voraussetzungen sowohl in der Tierpsychologie des 19. Jahrhunderts als auch in der etwa von BALDWIN repräsentierten experimentellen Psychologie.

[409] Der Erfahrungsraum ist öffentlich (the space about us is public), die Intentionen dagegen sind privat. "The intent which the person has is not evident to the other person. He may make a guess at it, but it is only the person … who knows definitely what he intends to do" (MEAD 1936, S. 401).

[410] Erste Auflage Leipzig: Duncker&Humblot 1900, 1907 erschien die zweite, vermehrte Auflage. 1995 wurde eine von DAVID FRISBY besorgte englische Übersetzung veröffentlicht (*The Philosophy of Money*, New York: Routledge 1995). Ein zentrales Kapitel erschien im Übrigen bereits 1900 in englischer Sprache (SIMMEL 1899/1900).

[411] Allerdings lagen auch zahlreiche amerikanische Beschreibungen der Urbanisierung vor, etwa JAMES (1900) oder WEBER (1901).

Die Bedingung dafür war die Grosstadt und die sekundäre Integration durch Erziehung. GEORG SIMMEL hatte dargelegt, dass grundlegend für die öffentlichen Formen der urbanen Existenz individuelle wie soziale „Differenzierung" sei (ebd., S. 631). Mit dieser Annahme muss die klassische Vorstellung aufgegeben werden, Gesellschaft sei eine geschlossene Entität oder ein „Körper",[412] der Individuen auf organische Weise aufnehmen und an sich binden könne. Zugleich muss die Annahme aufgegeben werden, Individuen seien letzte, unteilbare Monaden, die im Kern unberührt sind vom Prozess ihrer Erfahrung. Differenzierung ist für SIMMEL sowohl räumlich als auch zeitlich zu verstehen, sie erfolgt im „Nebeneinander" wie im „Nacheinander" (ebd., S. 639), abzulesen an Phänomenen wie Arbeitsteilung und Mode. Die soziale Integration durch Erziehung und Bildung hebt die Differenzierung nicht auf, sondern sorgt nachträglich für Gemeinsamkeit, die sich sprachlich und symbolisch artikulieren kann.

MEAD geht ähnlich davon aus, dass die kontinuierliche Entwicklung der kapitalistischen Industriegesellschaft die soziale Situation grundlegend verändert hat. Gesellschaft und so Erziehung könnten nicht länger nach dem Muster des antiken Hauses (ancient house) verstanden werden (MEAD 1936, S. 185), also geschlossen und statisch. Für soziale Dynamik sorgt neben der Industrie die moderne Ökonomie, die sich am unbegrenzten Markt orientiert. Die neue „economic community" des 19. Jahrhunderts, so MEAD, war universeller als jede Kirche, und sie konnte auf metaphysische Begründungen verzichten (ebd., S. 187/188).

> „Also, it brought together people who were separated nationally, in language, in customs" (ebd., S. 188).

Das hat auch Folgen für die Konfiguration des Individuums. Vernunft ist nicht einfach eine Eigenschaft, die man erwirbt oder verpasst. Auch wird nicht zwischen „Verstand" und „Vernunft" unterschieden. Vielmehr wird soziale Wechselwirkung grundlegend. Denken also bezieht sich nicht auf sich selbst, sondern auf *public consideration*,

> "it is taking the attitude of others, talking to other people, and then replying in their language. That is what constitutes thinking" (ebd., S. 375/ 376).[413]

Öffentliche Verhandlungen setzen öffentliche Bildung voraus, die vermittelt wird durch ein flächendeckendes Schulsystem. In hochgradig differenzierten Gesellschaften muss das Soziale und müssen seine Kognitionen je neu gelernt werden. Die soziale Anpassung ist so ein fortlaufender Bildungsprozess, und der mentale Prozess entsteht aus dem sozialen, nicht umgekehrt (ebd., S. 381), wobei immer die gesamte Gesellschaft (the whole community) in Rechung gezogen werden muss (ebd., S. 383).

Das hat zu tun mit unmittelbarer Anschauung, aber auch sozialem Engagement, wie sich an MEADS Karriere zeigen lässt, die eigentlich keine war. 1891 wurde MEAD Instructor in Philosophy and Psychology an der Universität von Michigan. Zwei Jahre später war er Assistenzprofessor im Department of Philosophy, das JOHN DEWEY leitete. MEAD wechselte 1894 in gleicher Funktion nach Chicago und erhielt dort 1907 eine volle Professur. MEAD blieb fast vierzig Jahre lang in Chicago, die Stadt war seine Karriere, genauer: die

---

[412] Wie noch Autoren wie Albert SCHÄFFLE (1831-1901), der zwischen 1875 und 1878 ein vierbändige Studie *Bau und Leben des sozialen Körpers* veröffentlichte (revidierte Ausgabe 1896). EMILE DURKHEIM hat das Buch 1885 für den 19. Band der *Revue philosophique* rezensiert. Die Rezension beginnt mit dem Satz "Ce livre … est une sorte de statique social».

[413] Zur Konstruktion des *social mind* vgl. VALSINER/VAN DER VEER (2000).

Entwicklungsaufgaben der City wurden Teil seiner Praxis als Bürger, was wenige heutige Professoren von sich sagen können.

Gerade pädagogisch gesehen war er weit mehr als nur Philosophieprofessor an der Universität, wie sich an seinen zahlreichen Engagements ablesen lässt. Die Liste ist auch aus heutiger sucht eindrucksvoll:

- MEAD war Schatzmeister des Trägerverein für JANE ADDAMS' *Hull House*, der ersten sozialpädagogischen Einrichtung in Chicago.
- Seit 1906 war er Mitglied in City Club von Chicago. Zwischen 1912 und 1922 war er Mitglied im Board of Directors und 1919 amtierte er als Präsident des Clubs.
- Von 1908 war MEAD auch Vorsitzender des *Committee on Public Education* des City Clubs. Er leitete in gleicher Funktion von 1916-1918 das *Public Affairs Committee.*
- Von 1908 bis 1922 war MEAD Mitglied der Leitungsgruppe und auch Präsident des *University Settlement*, also der Weiterbildungsaktivitäten der Universität von Chicago.
- MEAD war von 1909 bis 1919 Vizepräsident der *Immigrants Protective League*.
- Von 1902 bis 1914 gab MEAD die Zeitschrift *The Elementary School* heraus, für die er zahlreiche Beiträge schrieb.

Das Zentrum war der City Club, der 1903 gegründet wurde und bis heute besteht, als Forum einer liberalen Öffentlichkeit oder, wie man heute sagen würde, als zivilgesellschaftliche Vereinigung. Chicagos City Club war an der Entwicklung der Stadt wesentlich beteiligt. 1912 hatte er mehr 2.400 Mitglieder. Die Mitgliederzahl wuchs durch die Fusion des Clubs mit dem Women's City Club stark an. Ein erster grosser Erfolg des Clubs war der 1904 veröffentlichte Piper-Report,[414] der Machenschaften im Police-Departement von Chicago an die Öffentlichkeit brachte. In diesem Sinne sorgte der Club für eine kritische Öffentlichkeit.

Nicht nur im Blick auf MEAD lässt sich sagen, dass die zunehmend differenzierter werdenden Lebens- und Kommunikationsformen grossstädtischen Lebens die Problemwahrnehmung bestimmten. Das gilt in besonderem Masse für Erziehung und Bildung. Eine zentrale Frage war auch für MEAD, welche Theorie zu dieser Praxis passen würde. Die europäischen Theorien der Erziehung kamen dafür nicht in Frage, weder die der Elementarbildung noch die der Höheren Bildung. Sie hatten nicht nur ein starkes Defizit, sondern auch eine sehr ideale und damit stark eingeschränkte Vorstellung von Gesellschaft. Hier setzte MEAD an: Welche Theorie des Sozialen ist besser geeignet, Phänomene und Prozesse der Erziehung zu erfassen?

Unmittelbar nach dem von MEAD als Chairman des *Committee on Public Education* vorgelegten Bericht über den Stand der Berufsbildung in Chicago und anderen Städten (A Report on Vocational Training, 1912) entstand der grundlegende Aufsatz über *The Social Self* (MEAD 1913), der die zentrale Idee von *Mind, Self, and Society* verdeutlichte. Diese Idee generalisierte die pädagogischen Erfahrungen MEADS und brachte sie mit sehr weitreichenden Veränderungen der Erziehungstheorie zusammen. Eine grundlegende Frage war, wie „Geist" entsteht, ohne, wie in der europäischen Pädagogik, in einen Gegensatz zur Gesellschaft

[414] Benannt nach dem Vorsitzenden, Alexander R. Piper.

gestellt zu werden. MEADS These geht davon aus, dass Geist aus Kommunikation entstehe und nicht Kommunikation aus Geist:

> „Mind arises through communication by a conversation of gestures in a social process or context of experience - not communication through mind" (MEAD 1934, S. 50).

Geist (mind) kann so nicht, wie bei DESCARTES oder LEIBNIZ, vorausgesetzt werden, aber „Geist" entwickelt sich auch nicht nach einem logischen oder epistemologischen Schema wie bei PIAGET, sondern „Geist" ist Problemlösung und so temporäres Ergebnis sozialer Kommunikation. Nur so kann „Mind" demokratisiert werden, abgegrenzt von allen elitären Theorien, die „Geist" als platonischen Sonderraum erwarten, in dem Ideen tradiert oder besser offenbart werden, was eine „letzte" Autorität voraussetzt.

Dabei spielt WILHELM WUNDTS Konzept der „Geste" eine zentrale Rolle. Gesten lösen Verhalten aus und veranlassen Kommunikation, weil niemand in einer gegebenen Situation sich ihnen entziehen kann und jeder reagieren muss. Man *muss* antworten und so lernen (ebd.).[415] Den Lernmodus nennt MEAD „Internalisierung":

> „The internalization in our experience of the external conversations of gestures which we carry on with other individuals in the social process is the essence of thinking; and the gestures thus internalized are significant symbols because they have the same meanings for all individual members of the given society of social group, i.e., they respectively arouse the same attitudes in the individuals making them that they arouse in the individuals responding to them: otherwise the individual could not internalize them or be conscious of them and their meanings" (ebd.).

Die Verhaltensweisen *Anderer* werden generalisiert (ebd., S. 158). Erziehung ist Lernen an den Haltungen Anderer, vorausgesetzt soziale Wechselwirkung. Das Kind lernt weder *allein* noch *mehr* als die Erwachsenen, vielmehr ist seine Entwicklung funktional (ebd., S. 288) zur Anpassung an die Gesellschaft:

> „In so far as the child does take the attitude of the other and allows that attitude of the other to determine the thing he is going to do with references to a common end, he is becoming an organic member of society" (ebd., S. 159).

„Organic" darf nicht missverstanden werden, es geht nicht um die Einpassung in eine Gemeinschaft, die das Kind passiv lässt, sondern um „effective adjustment" (ebd., S. 368), ohne die das Kind sich nicht entwickeln könnte. Indem das Kind auf Andere reagieren lernt, lernt es zugleich, auf sich selbst zu reagieren, und dies in fortlaufender Differenzierung seiner Fähigkeiten (ebd, S. 371). Dabei verwendet MEAD eine berühmt gewordene Metapher:

> „The child has become, through his own impulses, a parent to himself" (ebd., S. 369).

---

[415] "Gestures become significant symbols when they implicitly arouse in an individual making them the same responses which they explicitly arouse, or are supposed to arouse, in other individuals, the individuals to whom they are addressed; and in all conversations of gestures within the social process, whether external (between different individuals) or internal (between a given individual and himself), the individual's consciousness of the content and the flow of meaning involved depends on his taking the attitude of the other toward his own gestures" (MEAD 1934, S. 47).

Die „moderne Erziehung“, so MEAD, betone nicht zufällig die zentrale Rolle des Spiels (ebd., S. 159/160), also der sozialen Wechselwirkung. Das Spiel ist gleichsam das Modell des sozialen Lebens:

> „What goes on in the game goes on in the life of the child all the time. He is continually taking the attitudes of those about him, especially the rôles of those who in some senses control him and on whom he depends. He gets the function of the process in an abstract sort of a way at first. It goes over from the play into the game in real sense. He has to play the game. The morale of the game takes hold of the child more than the larger morale of the whole community. The child passes into the game and the game expresses a social situation in which he can completely enter; its morale may have a greater hold on him than that of the family to which he belongs or the community in which he lives” (ebd., S. 160).

Die Spiele sind nicht spezifiziert, MEAD erklärt die Logik des Spiels nicht anhand der kulturellen Differenz von Kinderspielen, sondern im Blick auf ihren sozialisierenden Effekt. Daher kann MEAD eine allgemeine und abstrakte Definition von „Erziehung“ geben:

> „Education is definitely *the process of taking over* a certain organized set of responses to one’s own stimulation; and until one can respond to himself as the community responds to him, he does not genuinely belong to community” (ebd., S. 265; italics J.O.).

Das Kind muss sich auf die Gruppe einstellen können, der es während der Erziehung angehört, sein „Selbst“ antwortet unaufhörlich auf die sozialen Antworten (social responses), die die Gemeinschaft bereitstellt und mit denen das Kind fragend umgeht (ebd.). Das Selbst, anders gesagt, entsteht durch Kooperation (ebd., S. 317), “it is made possible through the identical reaction of the self and the others” (ebd.). Das soziale Selbst ist so nicht das Objekt der Erziehung, die wie von Aussen auf das Kind einwirken würde. Vielmehr nutzt das Kind die Qualität der sozialen Erfahrung, um sich selbst aufzubauen. Auch und gerade für die Erfahrung von Kindern gilt:

> „The Self exists only in relationship with other selves and cannot be reached except through other selves” (MEAD 1982, S. 155).

Man kann nur Erfahrungen mit Anderen machen, wenn man sein Selbst in diese Erfahrungen nicht nur eingibt, sondern daran entwickelt. Andere (others) müssen im Lernfeld des Kindes notwendig vorhanden sein, das Selbst kann sich nicht direkt auf sich selbst beziehen (ebd.). Das würde bedeuten, dem Kinde müsste eine primäre Erkenntnis seines „Selbst“ zugeschrieben werden, einen inneren Kern der Identität, der vor jeder Erfahrung immer schon präsent ist (ebd., S. 156).

Das, so MEAD, ist die allgemeine Annahme hinter vielen Erziehungstheorien, die so gebaut sind, dass sie einen festen Adressaten benötigen, der sich selbst mitteilen könnte, ohne *als* Selbst aufgebaut worden zu sein. Aber das würde verlangen, Kinder von Innen her und unabhängig vom sozialen Kontext ihrer Erfahrung verstehen zu können, was ausgeschlossen werden muss (ebd., S. 156). Erziehung ist daher mit der Metapher „meeting of minds“ (MEAD 1938, S. 52) gut getroffen. Es geht um Prozesse der fortlaufenden Abstimmung und der intellektuellen Kooperation unter der Voraussetzung, dass „a one to one correspondance“ ausgeschlossen werden muss (ebd.). In der Erziehung wie überhaupt im sozialen Leben hat die Korrespondenztheorie der Wahrheit keine Geltung, weil sie ausschliessen muss, dass *neue*

Elemente die Interaktion bestimmen. Genau davon aber muss die pädagogische Theorie ausgehen. Auch und gerade Erziehung muss „problematic situations“ bearbeiten, und dies auf Dauer.

> „In any education that is worthy of the name, what is acquired does go toward the solution of the problems that that we all carry with us, and is the subject of reflection, and leads to the fashioning of new hypotheses and appearance of new objects; but this takes place after the communication which is the mutual indication of objects and characters by the use of gestures which are common symbols, that is, symbols with identical references” (ebd.).
>
> Das gilt für jedes Alter und alle Formen menschlichen Verhaltens.
>
> - Noch die aus Erwachsenensicht absurdesten Konstruktionen von kleinen Kindern sind Versuche intelligenter Problemlösungen (ebd., S. 90/91).
> - Sie wollen etwas erklären, testen Ideen und probieren Hypothesen aus „by its fitting into their experience so that it can become a part of this world“ (ebd., S. 91).
> - In diesem Sinne erforschen die Kinder ihre Welt und müssen lernen, ihre Methoden zu verbessern (ebd.).

Kleine Kinder lernen, ihre Balance zu halten, sie lernen sich selbst und ihre Umwelt zu kontrollieren, „in getting the proper adjustment for his own ultimate response“ (ebd., S. 109). Dieses „mapping of environment“ (ebd., S. 134) wäre nicht möglich ohne verständnisvolle Kooperation der Erwachsenen (adults), die am gleichen Erfahrungsraum teilnehmen. Erziehung kann so als *demokratische* Kooperation verstanden werden, die eine „Opposition“ (ebd., S. 656) zwischen Kindern und Erwachsenen ausschliesst, weil ihr das die soziale Basis entziehen würde. Eine solche Theorie hat nur MEAD vorgelegt, der damit die Erziehung begrifflich neu gefasst hat, mit Folgen, die bis heute kaum erfasst sind.

MEADS vierzig Jahre Chicago endeten anders, als es seiner Leistung entsprochen hätte. Das Ende war begleitet von einem Machtkampf, der auch eine Auseinandersetzung um die intellektuelle Vorherrschaft war, der nicht zufällig in Philosophiedepartement stattfand. 1929 war ROBERT MAYNARD HUTCHINS Präsident der Universität von Chicago geworden, Er berief 1930 den Neo-Thomisten MORTIMER ADLER[416] auf Philosophielehrstuhl. MEAD und vier seiner Kollegen legte dagegen scharfen Protest ein und traten von ihren Lehrämtern zurück, weil sie - nicht zu Unrecht - darin einen Versuch sahen, den Pragmatismus im Chicago zu beenden. Die Aktion wurde national stark beachtet, konnte aber am Richtungswechsel nichts ändern. Ich komme darauf noch zurück. DEWEY sorgte dafür, dass MEAD ein Angebot von der Columbia University erhielt, MEAD starb am 26. April 1931, bevor er nach New York wechseln konnte.

Seine Theorien sind der deutschen Pädagogik mehr als fremd, vor allem weil „Anpassung“ immer wie „Entfremdung“ verstanden wurde und „Sozialisation“ wie das Gegenteil von „Erziehung“. Die Rezeption MEADS in der deutschen Pädagogik ist eigentlich eine Nicht-Rezeption. Es gibt sie wesentlich nur nominell. Pädagogische Autoren, die sich auf MEAD berufen, sind nicht sehr zahlreich, überwiegend schreiben sie zu Beginn der siebziger Jahre und kaum einer argumentiert unabhängig von der Linie, die HABERMAS 1967 gezogen

---

[416] Mortimer Adler (1902-2001) hatte an der Columbia University. Er war lange Vorsitzender des Board of Editors der *Encyclopedia Britannica* und war zusammen mit Hutchins Mitbegründer der Reihe *The Great Books of the Western World*.

hatte (vgl. BRUMLIK 1973). Von MEADS Schriften ist innerhalb der Pädagogik kaum mehr als *Mind, Self, and Society* wahrgenommen worden, ohne dabei die zur Konstitution der Theorie notwendigen praktischen oder philosophischen Kontexte zu berücksichtigen. Erstaunlicherweise ist der deutschen Pädagogik auch entgangen, dass und wie MEAD eine eigene Erziehungstheorie entwickelt hat, die nichts mit den Vorgaben zu tun hat, die von HABERMAS abgeleitet wurden.

Zusammen fassend lässt sich über die Rezeption MEADS Folgendes sagen:

- Auf der Linie der HABERMAS-Diskussion in der deutschen Erziehungswissenschaft ist MEAD verstanden worden mehr oder weniger nur als Begründer des symbolischen Interaktionismus.
- Dafür wurde aus seinem gesamten Werk allein *Mind, Self, and Society* zugrunde gelegt
- Die später entstandene soziologische Schule des symbolischen Interaktionismus hat die Sichtweise MEADS komplett bestimmt, er ist nicht vor dem Hintergrund des sich entwickelnden Pragmatismus wahrgenommen und eingeschätzt worden.
- Diese Sichtweise unterschlägt auch den pädagogischen Ansatz MEADS und nimmt seine einschlägigen Studien nicht zur Kenntnis.
- Die eigentliche Philosophie MEADS und ihr Entwicklungskontext blieben entsprechend unbeachtet.

Warum war das so? Eine meiner Vermutungen geht dahin, dass die deutsche Pädagogik immer noch von staatstheoretischen Voraussetzungen des 19. Jahrhunderts ausgeht, die wie dauerhafte Rezeptionssperren wirken. MEAD ist kein Einzelfall, auch französische Autoren wie EMILE DURKHEIM oder GABRIEL DE TARDE finden im deutschen Erziehungsdiskurs kaum Beachtung, es sei denn *negativ*, als „Positivisten“ oder „Funktionalisten“, die der Idee des „Subjekts“ widerstreiten, weil Anpassung für sie grundlegender sei als Emanzipation. Von „Emanzipation“ aber, dem Schlüsselkonzept in der frühen Philosophie HABERMAS’, das sich bezog auf die Befreiung des Subjekts aus Verhältnissen der Unmündigkeit, kann realistischerweise nur unter bestimmten Voraussetzungen die Rede sein. Wenn dies - anders als bei HABERMAS - weder in sozialen Bewegungen noch in politischen Parteien geschehen soll, sondern pauschal der Erziehung anvertraut wird, dann muss es dafür einen besonderen Garanten geben. Ich vermute, dass dies nicht Demokratie und Gesellschaft, sondern Staat und Sozialismus gewesen sind.

Dabei spielt offenbar das Konzept der pädagogischen Autonomie eine zentrale Rolle, das entgegen der landläufigen Meinung nicht von HERMAN NOHL und der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ erfunden wurde. Meine These geht davon aus, dass hinter dem, was seit der Weimarer Republik „pädagogische Autonomie“ genannt wird, *staatstheoretische* Auffassungen stehen, die überhaupt erst ermöglichen, Erziehung unabhängig von Gesellschaft und so für sich zu betrachten. Die Vergesellschaftung der Erziehung muss abgewehrt werden, damit sie „autonom“ erscheinen kann.

Die deutsche Pädagogik ist im Sinne ihres Systems eine *Staatspädagogik*, die sich auf protestantische Gesellschaftstheorien des 19. Jahrhunderts gestützt hat. Die stets schwachen Versuche einer Demokratisierung der Theorie sind regelmässig gescheitert. Im Vormärz gab es ein demokratisches Schrifttum, das mit der halbherzigen Revolution von 1848 verschwand und deren Autoren ins westliche Ausland, vor allem in die Schweiz und die Vereinigten

Staaten, emigrierten.[417] In der Weimarer Republik wurde der Dritte Weg der Staatspädagogik fortgesetzt und nach 1945 scheiterte die amerikanische Re-Education an den Strukturen der deutschen Bildungsinstitutionen.

Für eine Theorie der demokratischen Erziehung fehlten so alle Traditionen. Die von BRUMLIK (1989, S. 125) behauptete Konvergenz der Kritischen Theorie und des Symbolischen Interaktionismus „im Gedanken der Demokratie" lässt sich wenigstens an der Rezeption MEADS nicht nachweisen. Der Filter der Kritischen Theorie hat eher verhindert, die Erziehungstheorie MEADS wahrzunehmen. Demokratie spielte in der frühen politischen Philosophie HABERMAS' keine zentrale Rolle, stattdessen dominierten Dualismen wie „Erkenntnis und Interesse", „Arbeit und Interaktion" sowie später „System und Lebenswelt", die pädagogisch kaum anschlussfähig waren. Daher konzentrierte sich das pädagogische Interesse auf Kategorien wie „Emanzipation" oder den „herrschaftsfreien Diskurs", die eine geschützte Sphäre der Erziehung voraussetzten, was viel besser mit den Traditionen der deutschen Pädagogik verträglich war als amerikanischer Pragmatismus.

Man muss nur die staatliche Sphäre der Bildung und die private der Erziehung unterscheiden, umso sie nachträglich aufeinander zu beziehen. Staatlichen Schulen können dann mit der Forderung nach „herrschaftsfreien Diskursen" konfrontiert werden, als seien sie familiale Lebenswelten, eine Idee, die bekanntlich auf Zürich und PESTALOZZI zurück geht. Aber in Deutschland setzt die die „Wohnstubenerziehung" nicht die Republik, sondern den Staat voraus, zudem ein protestantisches Innerlichkeitsideal, das auf sehr paradoxe Weise zugleich Intimität voraussetzt und staatlichen Schutz, nicht jedoch „Anpassung".

Meine These basiert auf drei Analogieschlüssen. Die erste Analogie bezieht sich auf den „pädagogischen Kommunismus", also die Vergesellschaftung von Erziehung. Das konservative Verständnis von Familie wurde von der linken Pädagogik scharf kritisiert, ohne die damit verbundene Idee des Schonraumes preiszugeben (ANDRESEN 2003). Der Schonraum der Erziehung sollte der Vorbereitung auf die Gesellschaft dienen und aber nicht selbst „Gesellschaft" sein, sondern eben „Natur", „Gemeinschaft" oder „Lebenswelt". Anders wäre es nicht möglich gewesen, die westdeutsche Emanzipationspädagogik von der „realsozialistischen" Staatserziehung abzugrenzen. „Gesellschaft" wird immer nur unter einem pädagogischen Vorbehalt akzeptiert.

Die zweite Analogie bezieht sich auf das ursprünglich gleichfalls konservative Verständnis von Staatssozialismus, das nach 1918 und nach 1945 nicht preisgegeben, sondern beiden deutschen Demokratien angepasst wurde. Der Verteilungsstaat des 19. Jahrhunderts, nicht die liberale Demokratie, war das Orientierungsmodell der Emanzipationspädagogik. Die persönliche „Emanzipation" wurde gedacht vor dem Hintergrund von erweiterter Staatsquote, also direkt anschliessbar an das, was so vehement bekämpft wurde, nämlich die konservative Idee des rationalen Staates, der sich tatsächlich immer mehr ausdehnte und als

---

[417] FRIEDRICH EDDING (1936, S. 85) hat die demokratischen Ideen der Frankfurter Nationalversammlung so kommentiert: „Es zeigt sich zum ersten, das sie (die Demokratie, J.O.) nicht imstande ist, dem Volke eine wirkliche Führung zu geben. Das kunstvolle Gleichgewichtssystem der „Organisation der Freiheit" ist vielmehr darauf angelegt, Führung unmöglich zu machen, dafür aber Demagogen und anonymen Mächten zur eigennützigen Herrschaft zu verhelfen und so schliesslich das Ende aller Freiheit, die Diktatur herbeizurufen. Das demokratische Prinzip vermag zum zweiten keine gestalthafte Gemeinschaft zu bilden, führt sich vielmehr selbst ad absurdum, insofern es, folgerichtig angewandt, keine Handhabe bietet, der Staatsidee abträglichen Bestrebungen in Presse, Vereinswesen, Schule und Kirche entgegenzutreten … Am allerwenigsten endlich ist eine gesunde soziale Volksordnung mit dem demokratischen Prinzip aufzubauen. Es taugt nur, um Überlebtes zu zerschlagen".

selbstverständliche Hintergrundsicherung der pädagogischen Aspirationen wahrgenommen wurde.

Die dritte Analogie bezieht sich auf die nationale Lösung. Staat und Sozialismus wurden als verträglich angesehen, ohne die Institutionen des 19. Jahrhunderts nochmals auf den Prüfstand zu stellen. „Sozialismus“ ist in Deutschland nicht als komplette Verstaatlichung verstanden worden, sondern als starke Steuerung des Staates, die mit allgemeiner Wohlfahrt zusammen gebracht wurde. Anders als im europäischen Sozialismus ging es nicht um Freiheit und Egalität, sondern um staatliche Zuteilung von Ressourcen und so von Chancen. Es ist daher kein Zufall, dass „Emanzipation“ zum zentralen Erziehungsziel wurde. Es entsprach dem Innerlichkeitsvorbehalt, implizierte eine starke Distanz zur Gesellschaft und war ohne staatliche Fürsorge nicht realisierbar. Symbolische Interaktion in diesem Sinne ist eben nicht demokratische Kooperation.

## 4.3. Von ELLA FLAGG YOUNG bis T.V. SMITH: Demokratie als Theorienorm

1902 veröffentlichte die University of Chicago Press in ihrer Reihe *Contributions to Education* einen schmalen Band mit dem Titel „Some Types of Modern Educational Theory." Dieser Veröffentlichung voraus gegangen war eine Dissertation, die im Department of Education der Universität von Chicago betreut wurde und die im März des Jahres 1900 abgeschlossen worden war. Das Department ist 1895 gegründet worden und bestand bis 1997. Vor 1900 hiess es Department of Pedagogy und war das grösste seiner Art in den Vereinigten Staaten. Das Pädagogische Institut war unterschieden vom Institut für Philosophie, hatte aber dieselbe Leitung. Der Grund für die Trennung der Institute war die Zielgruppe und der Ausbildungszweck. Anders als in der Philosophie sollten in der Pädagogik Spezialisten für Erziehung ausgebildet werden, die im Feld verwendbar waren.

In der Einleitung des Bands über die moderne Erziehungstheorie heisst es: Die Zeit der Bilderstürmerei in der Erziehung sei vorbei. Aber es gäbe auch keine Rückkehr zu konservativen Idealen, weil ein neues und endlich wissenschaftliches Konzept der Erziehung entstanden sei, das auf die fortlaufende, intelligible Anpassung von Organismus und Umwelt zurückgeführt werden könne (FLAGG YOUNG 1902, S. 10).

- Dieses Konzept sei amerikanischen Ursprungs und ersetze die zuvor massgebenden europäischen Theorien der Erziehung,
- darunter die des deutschen Philosophen JOHANN FRIEDRICH HERBART und die des Begründers des Kindergartens, FRIEDRICH FRÖBEL (ebd., S. 9/10).

Modern sei die Erziehungstheorie erst dann, wenn sie von diesen Konzepten Abstand nähme. HERBARTS Theorie war philosophisch, FRÖBELS Theorie metaphysisch, beiden fehlte der Kontakt zur erfahrbaren Wirklichkeit. Und beide waren subjektorientiert, also sahen das zu erziehende Individuum vor sich, nicht jedoch die soziale Situation, in der es lebt und heranwächst. Als grundlegende Relation der Erziehung muss das Verhältnis von *Organismus* und *Umwelt* angenommen werden, nicht das isolierte, für sich lebende „Subjekt." Die neue Erziehung verändert also die Grundannahme der Theorie, die nunmehr auf soziale Wechselwirkung ausgerichtet wird. Die biologische Relation von Organismus und Umwelt wird auf die Gesellschaft übertragen. Jedes „Selbst" kann sich nur unter der Voraussetzung sozialer Beziehungen entwickeln, und das verlangt eigene Aktivität.

Gegen die überkommenen europäischen, speziell die deutschen Theorien der Erziehung heisst es näher:

> „With the new concept of education symbolizing the law of activity in human development, the whole question of the organisation of the family and the school, the mutual relation of parents and children, of teachers and pupils, has been opened up and a search instituted to discover whether or no there exists a law of nature for the individual alongside the law for the family and the school. The experimental work in this investigation is conducted under various names, such as 'the school city,' 'student control,' 'self-government,' 'the community life of the school'" (ebd., S. 11).

Experimente sollen wie in der Naturwissenschaft zur Formulierung von Gesetzen führen, wobei im Blick auf die Erziehung offen bleibt, wieweit das möglich ist, Die

Experimente aber wurden gemacht. Mit den letzten Begriffen sind konkrete Schulversuche und pädagogische Innovationen ausserhalb der Schule angesprochen:

- Die „School City“ steht für einen Versuch in der Stadt New York, demokratische Schulverfassungen für Schüler aufzubauen, die Partizipation und echte Mitwirkung zulassen,
- „student control“ ist die Kontrolle des Schülers über den eigenen Lernprozess,
- „self government“ ist die Selbstregierung der Schüler in bestimmten Bereichen der Schule
- und „community life“ beschreibt neue Formen des Zusammenlebens in der Schule und zwischen Schule und Gemeinde.

Einzelne Versuche dieser Art begannen Mitte des 19. Jahrhunderts, verstärkt traten sie im letzten Jahrzehnt auf, so dass mit der Jahrhundertwende ein Trend registriert werden konnte, der auf „neue Erziehung“ hindeutete. Dabei spielte auch das Settlement Movement eine Rolle, also der Beginn der Sozialpädagogik in England und den Vereinigten Staaten.[418] Die „neue Erziehung“ entstand also nicht allein in den Schulen. Ein zentrales Beispiel ist das Hull-House in Chicago, ein anderes die Ford-Republic in Michigan.

Ursprünglich war die Ford-Republic eine Auffangstelle für entlassene Strafgefangene des Staates Michigan. Die Stelle hiess Home of Industry und wurde 1890 gegründet. Von 1906 an wandte sich das Heim verstärkt Präventivmassnahmen zu und konzentrierte sich auf männliche Jugendliche, daher der Name Boys Republic. 1909 wurde der inoffzielle Name „Ford Republic“ geprägt, der die Geldgeberin, Mrs. E.L. FORD, ehren sollte. Mit ihrem Geld wurde eine Farm nordwestlich von Detroit gekauft, wo der neue Leiter des Heims, der Sozialpädagoge HOMER T. LANE,[419] seine Ideen des „self-government“ und der demokratischen Republik verwirklichen konnte. LANE nannte die Repubik „commonwealth.“ Der Name sollte anzeigen, dass die Jugendlichen Verantwortung für die Gemeinschaft übernahmen und die soziale Erfahrung als Erziehungsmittel diente.[420]

Hull House realisierte ähnliche Prinzipien nicht auf einer Farm in Michigan, sondern in der Grossstadt Chicago. Ursprünglich war es ein Nachbarschaftsprojekt. JANE ADDAMS[421]

---

[418] Die Bewegung entstand in England und ging von den Universitäten aus, In so genannten Settlement Houses wurden Kinder und Jugendliche aus den Armenvierteln sozialpädagogisch betreut. 1889 gründeten JANE ADDAMS und ELLEN GATES STARR das Hull House in Chicago. In New York wurde 1993 durch LILLIAN WALD das Henry Street Settlement gegründet.

[419] HOMER LANE (1875-1925) began seine Karriere als Lehrer an der Peters High School in Southborough, Mass. Er ging dann nach Detroit und arbeitete mit delinquenten Jugendlichen. Im März 1907 wurde LANE Superintendent der *Boy's Home and d'Arcambal Association* in Farmington Hills, Michigan, also der Ford Republic. Von 1913 bis 1917 leitete LANE ein vergleichbares Projekt in Dorset, England. Das Projekt hiess Little Commonwealth. Hier erfuhr ALEXANDER NEILL die Grundprinzipien seiner Schule Summerhill.

[420] Ein anderes Projekt, in dem LANE kurzfristig mit arbeitete, war die von dem Geschäftsmann WILLIAM REUBEN GEORGE (1866.-1936) lancierte George Junior Republic. Unter diesem Namen wurden von 1895 Sommerkolonien für delinquente Jugendliche aus New York angeboten. Später entstand daraus eine permanente Kolonie, in der die Jugendlichen oft über Jahre bleiben konnten.

[421] JANE ADDAMS (1860-1935) absolvierte von 1877 eine Ausbildung am Rockford Female Seminary. Sie erhielt 1882 eines der vier ersten B.A.s, die das 1847 eröffnete Seminar überhaupt vergeben konnte. ADDAMS stammte aus einer wohlhabenden Familie. Ihr Vater war sechzehn Jahre lang Senator des Staates Illinois und ein enger Freund von ABRAHAM LINCOLN. JANE ADDAMS begann nach der Ausbildung am Rockford Seminary ein Medizinstudium, das sie aber aus gesundheitlichen Gründen sie abschloss. Sie verbrachte Jahre in Europa. Eine ihrer Reisen unternahm sie 1888 mit ihrer Freundin ELLEN GATES STARR. Auf dieser Reise lernte sie Toynbee Hall, ein Settlement House im East End von London kennen, das zum Nukleus für

und ELLEN GATES STARR[422] mieteten 1889 ein Haus von der Charles Hull estate,[423] das „residents“ aus der Nachbarschaft offen stand. Das Hull House wurde im September 1889 eröffnet. Die „residents“ konnten hier soziale und unterrichtliche Angebote nutzen. Hull House steht an der Ecke Halstead und Polk Street in einem Arbeiterbezirk von Chicago, in dem am Ende des 19. Jahrhunderts viele Einwanderer lebten. Für sie wurde ein zunehmend grösser werdendes Spektrum kostenloser Bildung entwickelt, das von Vorlesungen in Literatur bis zur Kinderpflege reichte. Das Angebot expandierte rasch und bald umfasste der Komplex nicht nur ein einzelnes Haus, sondern dreizehn Gebäude. Was die Charta von Hull House vorsah, nämlich ein Zentrum des urbanen Lebens zu entwickeln, das demokratischen Prinzipien verpflichtet ist, wurde auf vorbildliche Weise realisiert.

Die beiden Beispiele stehen für ausserschulische Reformen, die nicht zufällig in Grossstädten realisiert wurden. Parallel dazu entwickelten sich Ansätze zur Innovation der Schulen, die bei allen Unterschieden zwei gemeinsame Prinzipien vertraten, Revision des Curriculums und Aktivierung der Schüler. 1869 akzeptierte der Board of Education eine revidierte Fassung des Lehrplans für die öffentlichen Schulen der Stadt Chicago. Der Lehrplan sah eine Graduierung vor, also fortlaufende Entwicklung des Wissens und Könnens über verschiedene Stufen hin hinweg. Begründet wird der Lehrplan mit einer Erziehung, die sich auf „life relations“ einstellen kann (Graded Course of Instruction 1869, S. 5). Das System der zunehmenden Verbesserung der Kompetenzen stösst allerdings auf einige Schwierigkeiten bei den Lehrkräften. Die Lernarbeit wird mit dem System der Graduierung aufgeteilt und fragmentiert, ohne die Übergänge regeln zu können (ebd., S. 7).

> „The tendency of the system … is to make the teacher feel that his predecessor *has finished* the work assigned him, and that he has a work *to finish* for his successor. Hence each does his work without much regard to the work of others” (ebd.).

Diese Sicht ist falsch, heisst es in dem Lehrplan weiter. Die Arbeit in der Schule Lernzeit muss ganzheitlich verstanden werden. „The work is one, and each part has its relations to, and bearing upon, each other part“ (ebd.). Wer das System im Sinne der Arbeitsteilung der Industrie auffasst, geht am dem Kern der Aufgabe vorbei (ebd., S. 8). Dagegen wird ein Prinzip gesetzt, das bis heute schwer zu realisieren ist und immer wieder Reformvorschläge provoziert hat.

> „The teacher of each grade should be sure that the pupil, intrusted to his care, understands fully the work of the previous grades, and, at the same time, he must remember that his work is preparatory to that of higher grades. The difficulties to be mastered, the obstacles to be surmounted, must be present to the mind of each, that the

---

Hull House wurde. Hull House wurde zu einem Zentrum der sozialpolitischen Entwicklung von Chicago. JANE ADDAMS war eine gefragte Rednerin, die sich auch als politische Schriftstellerin profilierte. Sie erhielt 1931 den Friedensnobelpreis für ihre Aktivitäten als Mitbegründerin und erste Präsidentin der Women's International League für Peace and Freedom (WILPF).

[422] ELLEN GATES STARR (1859-1940) studierte ebenfalls am Rockford Female Seminary, allerdings nur ein Jahr (1877/1878), weil ihr Vater die Ausbildungskosten nicht tragen konnte. Danach unterrichtete sie an einer Landschule in Mount Morris, Illinois. 1879 übernahm sie eine Stelle an Miss Kirkland's School for Girls in Chicago. Nach der Gründung von Hull House war GATES STARR an Kampagnen gegen die Kinderarbeit beteiligt und war Aktivistin in verschiedenen Streiks der Textilarbeiter im Grossraum Chicago. Sie war Mitglied in der Women's Trade Union League. 1920 trat sie zum katholischen Glauben über und wurde 1939, kurz vor ihrem Tod, noch Mitglied in einem Kloster. Von 1929 an war GATES STARR nach einer Operation von der Hüfte an gelähmt.

[423] CHARLES J. HULL (1829-1898) war ein reicher Grundbesitzer und ein Pionier-Bürger von C hicago.

pupils may, while receiving instruction, be gaining strength, also for future need. Let each teacher bear in mind that his work is twofold: *First* - to impart knowledge; and, *Second* - to develop strength, and this evil will be entirely eradicated" (ebd.).

Offenbar sind derartige Appelle nicht sehr wirksam, wenn das System dagegen steht. Begründet werden die „eisernen Grenzen" des Systems der Graduierung und so der Jahrgangsklassen mit gesteuerter Chancengleichheit:

„The iron limits of the Graded Course serves as bars to some who, from lack of early advantages, desire to go faster than their classmates are able to do, and to others who, from limited opportunities, wish to pursue certain portions of each grade, neglecting others that seem to them least important. The greatest good of the greatest number is the rule" (ebd., S. 9).

Dass ein System von Jahrgangsklassen genau dieses Ziel behindern könnte, wird nicht erwogen. Das System war gerade erst eingeführt worden und konnte nach wenigen Jahren nicht bereits falsch sein. Daher werden andere Mittel empfohlen wie das moralische Vorbild der Lehrkraft: „The live teacher is reproduced in every child brought under his influence" (ebd., S. 15). *Good manners* werden nahe gelegt ( ebd., S. 16), aber auch *good language*: Jeder Satz im Klassenzimmer sollte ein Beispiel sein für den Gebrauch der Sprache (ebd., S. 17). Schliesslich wird auch mentale Disziplin gefordert, die eine kluge Leitung des Unterrichts durch die Lehrkräfte voraussetzt.

„Teachers should study carefully the capabilities of their pupils, and never do for them what they are able to do without assistence. Pupils should also be guarded against the dangerous habit of assisting one another, without the knowledge and approval of the teacher" (ebd., S. 18/19.).

Als der Lehrplan erschien, im Jahre 1869, hatte Chicago rund 300.000 Einwohner. Die erste öffentliche Schule war 1844 in der Madison Street gebaut worden.[424] 1845 wurde eine Schulsteuer eingeführt, 1854 wurde der erste Superintendent gewählt und drei Jahre später, am 16. Februar 1857, tagte der Board of Education, der bis heute existiert. Der erste Superintendent der Stadt war JOHN DORE, der zwei Jahre später, 1856, von WILLIAM H. WELLS abgelöst wurde. WELLS blieb acht Jahre im Amt, er verfasste den Lehrplan und führte das graduierte System ein. Das geschah vor dem Hintergrund eines noch weitgehend unentwickelten Systems.

- Mitte des 19. Jahrhunderts unterrichteten die Lehrkräfte Klassen von oft über hundert Schülern.
- Viele ältere Kinder gingen gar nicht zur Schule, sondern verdienten Geld in den Fabriken.
- Und die erste Schule hiess im Volksmund „Miltimore's Folly," nach einem Lehrer, der die Notwendigkeit des Schulbesuchs aller Kinder begründet hatte.

Das änderte sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit der wachsenden Prosperität der Stadt. Die Zahl der öffentlichen Schulen wuchs zwischen 1870 und 1900 schneller als die Zahl der Einwanderer, die Absenzenquote wurde drastisch gesenkt, neue Unterrichtsmethoden wurden eingeführt und 1880 wurde die körperliche Bestrafung der

[424] Daten und Dokumente im Folgenden nach; http://www.encylopedia.chicagohistory.org/

Schüler verboten.[425] Im Jahre 1900 unerrichteten mehr als 5.000 Lehrkräfte an den öffentlichen Schulender Stadt Chicago, hinzukamen mehrere tausend Lehrkräfte an Privatschulen und Schulen in kirchlicher Trägerschaft. Mehr als 80 Prozent dieser Lehrkräfte waren weiblich, die meisten unverheiratet und geboren in den Vereinigten Staaten.

Eine dieser Lehrerinnen war ELLA FLAGG YOUNG, die Verfasserin des Bandes über die moderne Erziehungstheorie. Sie promovierte im Jahre 1900 bei JOHN DEWEY und gehörte zu jenem Kreis von Soziologen, Psychologen, Philosophen und Pädagogen, die heute als „Chicago-School" des Pragmatismus bezeichnet werden.[426] Nachdem JOHN DEWEY 1894 an die University of Chicago berufen wurde, beauftragte ihn Präsident HARPER mit der Leitung sowohl des Instituts für Philosophie als auch des Pädagogischen Instituts. Um DEWEY herum formierte sich eine Gruppe von Studenten und jungen Nachwuchswissenschaftlern verschiedener Disziplinen. Aus dieser Gruppe entstand der amerikanische Pragmatismus, seine Keimzelle waren Schülerinnen und Schüler von JOHN DEWEY. Die Distribution der Ideen und Anliegen des Pragmatismus lässt sich anhand einer Netzwerkanalyse dieser Gruppe darstellen.

Neben ELLA FLAGG YOUNG zählten zu dem Zirkel um DEWEY auch verschiedene seiner Kollegen, darunter bekannte Namen wie JANE ADDAMS, der Philosoph JAMES HAYDEN TUFTS und auch GEORGE HERBERT MEAD, den ich der letzten Sitzung sogar als den Kopf der Gruppe bezeichnet habe. Mit dieser Meinung stehe ich nicht allein. JOHN DEWEY (1931, S. 310) bezeichnete MEAD in seinem Nachruf als „the most original mind in philosophy of the last generation." Und man muss weit gehen, so DEWEY, um einen akademischen Lehrer zu finden, „who started in others so many fruitful lines" (ebd.). MEAD aber hatte kein öffentliches Charisma, er war der Philosoph der Interaktion. Der Star des Kreises, das öffentliche Zentrum, war JOHN DEWEY.

Ein Beleg für diese These ist das Foto des Chicago Philosophical Club von 1896, das ich bereits gezeigt habe. Man sieht hier das frühe und noch ganz enge Netzwerk des Pragmatismus. Ich habe gesagt, im Zentrum, also in der Mitte der hinteren Reihe steht MEAD, neben ihm, etwas kleiner, DEWEY. Aber wer waren die Anderen? Nicht alle sind bekannt. Ganz links steht CORA L. ALLEN, Lehrerin an der Franklin School im District der Coldwater Public Schools. Über sie wissen wir weiter nichts. Links neben MEAD steht LOUIS G. WHITEHEAD. Er war wie AMY ELIZA TANNER, die neben DEWEY steht, Fellow am Department for Philosophy and Psychology in den akademischen Jahren 1895/1896 und 1896/1897. AMY TANNER promovierte am 13. Juni 1898 bei DEWEY[427] und veröffentlichte 1904 ein wichtiges Buch über das handelnde, denkende und fühlende Kind (TANNER 1904). Über die beiden anderen Personen, die in der hinteren Reihe zu sehen sind, Mr. HENDERSON und Mrs. CLARK, war nichts in Erfahrung zu bringen.

Mehr bekannt ist über ADDISON W. MOORE, der neben einem unbekannten Japaner hinter AMY TANNER steht. Er promovierte ebenfalls 1898 bei DEWEY und machte in Chicago eine akademische Karriere.[428] Zudem verteidigte MOORE (1910) den sich konstituierenden Pragmatismus gegen Angriffe. J. D. FORREST hinten rechts besuchte zwischen 1895 und 1897

---

[425] „Corporal punishment" hatte der Lehrplan von 1869 noch für „extreme cases" zugelassen, wenn alle anderen Mittel versagen (Graded Course of Instruction 1869, S.13).
[426] *The Chicago School*: http://www.pragmatism.org./genealogy/Chicago.htm
[427] Der Titel der Dissertation lautete: *Imagery, with special Reference to the Association of Ideas*. Vgl. ROGERS/DYKEMAN 2004.
[428] ADDISON WEBSTER MOORE (1866-1930) studierte an der Cornell University und wechselte dann nach Chicago. Nach DEWEYS Weggang übernahm MOORE die Kurse in Logik und Metaphysik. Er wurde Professor für Philosophie in Chicago im Jahre 1909.

Philosophie-Seminare bei MEAD.[429] Später graduierte FORREST in Soziologie. Er war Mitbegründer der amerikanischen Soziologie und unterrichtete an der University of Indianapolis. Links neben einer weiteren Unbekannten sitzt EDWARD SCRIBNER AMES.[430] Er promovierte 1895 bei DEWEY und erhielt fünf Jahre später in Chicago einen Lehrstuhl für Philosophie, den er bis 1935 innehatte. Neben Mrs. FORREST sitzt schliesslich noch SIMON MACLENNAN, der 1897 promovierte und im gleichen Jahr als Assistenzprofessor für Psychologie und Pädagogik an das bereits erwähnte Oberlin College wechselte.[431]

Das Bild gibt nur die Anfänge wieder. Die Liste von DEWEYS Doktoranden in den zehn Jahren seiner Zeit in Chicago ist lang und eindrucksvoll. Bedingt durch den Ausbau der Universitäten und durch seinen schnell wachsenden Ruhm versorgte DEWEY eine ganze Generation nicht nur mit Ideen, sondern auch mit akademischen Positionen. Zu Recht ist von einer *Schule* die Rede,

- sie hatte einen doktrinären Kern,
- entwickelte fortlaufend attraktive Ideen,
- hatte einen interdisziplinären Forschungsansatz,
- liess Kritik zu
- und bildete starke personale Netze aus.

Die Akteure hatten einen sozialen, aber auch einen intellektuellen Zusammenhalt, ohne dabei in einem religiösen Sinne dogmatisch zu werden, wie das bei Schulen der Philosophie oder der Pädagogik oft der Fall war. Es war kein geschlossener Kreis, sondern ein offenes Netz.

Zu DEWEYS Doktoranden in Chicago zählten etwa:

- ERNEST CARROLL MOORE (Ph.D. 1898), später Professor in Berkeley.[432]
- ARTHUR K. ROGERS (Ph.D. 1898), später Professor in Yale.[433]
- HENRY HEATH BAWDEN (Ph.D. 1900), später Professor an der University of Cincinatti.[434]

---

[429] http://spartan.ac.brocku.ca/^^lward/Mead/time/CHICAGO.HTML

[430] EDWARD SCRIBNER AMES (1870-1958) stammte wie viele Pragmatisten aus einer tief religiösen Familie und hatte in Yale studiert, bevor er in akademischen Jahr 1894/1895 als Fellow nach Chicago wechselte. Nach seinem Doktorat unterrichtete er am Butler College in Indianapolis. 1900 wurde nach Chicago zurückberufen und blieb dort bis zu seiner Emeritierung im Jahre 1936. SCRIBNER AMES war Spezialist für Religionspsychologie. Er veröffentlichte 1910 die Studie *The Psychology of Religious Experience*. Er blieb auch lebenslang der Kirche The Disciples of Christ verbunden, in der sein Vater Pfarrer war.

[431] SIMON FRASER MACLENNAN (1870-1938) stammte aus einer religiösen Familie. Sein Vater war Pastor in der Presbyterianischen Kirche von Harrison in Ontario. MACLENNAN studierte zunächst in Toronto und wechselte dann nach Chicago. Er wurde unmittelbar nach seinem Ph.D 1897 Assistenzprofessor für Psychologie und Pädagogik am Oberlin College. MACLENNAN war der erste, der im College Psychologie mit direkten Experimenten unterrichtete. Ein eigenes Psycholgie-Department entstand in Oberlin 1907. MACLENNAN blieb in Oberlin in verschiedenen Positionen zu seinem Tode. Er war zuletzt Professor for Philosophy and Comparative Religion.

[432] ERNEST CARROLL MOORE (1871-1955) studierte an der Ohio Normal University und wechselte dann zum Doktorat nach Chicago. Er lehrte danach Philosophie und Pädagogik an der Universität von Kalifornien in Berkeley. 1906 wurde Moore Superintendent der Schulen von Los Angeles. Nach zwei weiteren Professuren in Yale und Harvard wurde er 1917 Präsident der State Normal School in los Angeles und wurde zwei Jahre später Verwaltungsdirektor des südlichen Zweiges der Universität von Kalifornien. In diesem Amt blieb MOORE bis 1936.

[433] ARTHUR KENYON ROGERS (1868-1936) war Spezialist für Ethik. Er entwickelt etwa Prinzipien einer distributiven Ethik, die für die Theorie der Demokratie von Bedeutung sind (ROGERS 1918).

- HENRY WALDGRAVE STUART (Ph.D. 1899), später Professor in Stanford..[435]
- IRVING EDGAR MILLER (Ph.D. 1904), später Professor für Psychologie und Pädagogik an der Milwaukee State Normal School in Wisconsin.[436]
- IRVING KING (Ph.D 1904), später Professor für Religion an der University of Iowa.[437]
- WILLIAM KELLY WRIGHT (Ph.D 1906), später Professor an der Dartmouth University.[438]

Insgesamt sind zwischen 1895 und 1934 im Department of Philosophy and Psychology mehr als hundert Dissertationen abgeschlossen worden.[439] Das landesweite Aufkommen von Dissertationen, die methodisch oder thematisch dem Pragmatismus zugeschrieben werden können, betrug zwischen 1895 und 1939 nach heutiger Zählung 179 Arbeiten. Die Arbeiten stellen Auseinandersetzungen mit Theorien der Begründer des Pragmatismus dar, vor allem der Theorien JOHN DEWEYS, aber sind auch Weiterentwicklungen des Spektrums des Pragmatismus und erste Rezeptionsstudien sowie Versuche einer Historisierung des Ansatzes.

Die amerikanische Datei[440] erfasst auch vier Dissertationen, die an deutschen Universitäten vorgelegt wurden. Die Autoren gehören typischerweise *nicht* zum Netzwerk des Pragmatismus, und auch das ist aufschlussreich. Es handelt sich um:

- HERBERT CHARLES SANBORN: *Über die Identität der Person bei William James* (1908) (Universität München).
- PAUL SIMON: *Der Pragmatismus in der modernen französischen Philosophie* (1918) (Universität Freiburg/Br.).

---

[434] HENRY HEATH BAWDEN (1871-1950) war von 1901 bis 1907 Professor für Philosophie an Vassar College. Das College ist 1861 in Hudson Valley in der Nähe von New York gegründet worden. BAWDEN lehrte später an der University of Cincinnati in Ohio.

[435] HENRY WALDGRAVE STUART (1870-1951) war der erste Philosoph, der nach Stanford berufen wurde. Es gab eine Professur für Philosophie und Psychologie, die der Experimentalpsychologe FRANK ANGELL (1857-1939) besetzte. Hier wurden aber kaum Veranstaltungen in Philosophie angeboten. Die neue Professur wurde am 23. März 1906 JOHN DEWEY angeboten, der sie ablehnte. Statt DEWEY erhielt HENRY WALDGRAVE STUART den Posten. Er hatte nach seiner Promotion am Lake Forest College in Chicago unterrichtet und blieb in Stanford bis Ende der dreissiger Jahre. Zu seinen Ehren hat die Stanford University die *Henry Waldgrave Stuart Professur für Philosophie* eingerichtet (Daten nach GREEN 2006).

[436] Die Milwaukee State Normal School wurde 1885 als Lehrerseminar 1885 gegründet. Am Ende des 19. Jahrhunderts wurden neue Studiengänge eingeführt. Diese Erweiterung des Curriculums wurde nach einer Intervention des Carnegie Endowment for the Advancement of Teachers zurückgenommen. 1927 entstand das Milwaukee State Teacher's College, aus dem 1951 das Wisconsin State College - Milwaukee hervorging, das fünf Jahre später Teil der University of Wisconsin wurde. IRVING EDGAR MILLER veröffentlichte 1909 eine *Psychology of Thinking*.

[437] IRVING KING war 1901/1902 Fellow im Department of Philosophy und promovierte 1904 mit der Arbeit *The Differentiation of Religious Consciousness*. Die University of Iowa ist 1847 gegründet und 1855 mit 124 Studentinnen und Studenten (41 Frauen) eröffnet worden. 1898 verliess der erste Doktorand die Universität.

[438] WILLIAM KELLEY WRIGHT (1877-1956) graduierte 1899 am Amherst College. Er war im akademischen Jahr 1904/1905 Fellow in Chicago und promovierte 1906 mit der Arbeit *The Ethical Significance of Pleasure, Feeling and Happiness in Modern Neo-Hedionistic Systems*. WRIGHT wurde 1916 an die Dartmouth University berufen und lehrte dort bis zu seiner Emeritierung im Jahre 1947. Das Hauptwerk von WRIGHT ist eine Geschichte der modernen Philosophie (WRIGHT 1941).

[439] http://www.pragmatism.org/genealogy/chicagodiss.htm

[440] http://www.pragmatism.org/bibliographies/diss1895-1939.htm

- MAX GRÜNEWALD: *Simmels Philosophie mit besonderer Berücksichtigung ihrer Beziehungen zum Pragmatismus* (1925) (Universität Breslau).
- HOMER RICHEY: *Die Überwindung der Subjektivität in der empirischen Philosophie Diltheys und Deweys*. (1935) (Universität Göttingen).

Von diesen vier Autoren ist einer gut bekannt, nämlich der Rabbiner und Jugendpädagoge MAX GRÜNEWALD.[441] GRÜNEWALD promovierte im Juli 1925 und wurde zur gleichen Zeit im Jüdischen Theologischen Seminar in Breslau ordiniert. Von 1925 bis 1938 wirkte er als Jugend- und Stadtrabbiner an der Hauptsynagoge der Stadt Mannheim. Die Synagoge wurde in der so genannten „Reichskristallnacht" zerstört, GRÜNEWALD wanderte 1938 nach Palästina aus ging 1944 nach New York. Was ihn mit dem Pragmatismus verband, ist nicht bekannt.

Die drei anderen Autoren , die in Deutschland im Fach Philosophie über Pragmatismus promovierten, waren eher mühsam zu rekonstruieren. Immerhin wissen wir Einiges. HERBERT CHARLES SANBORN war ein deutsch-amerikanischer Philosoph und Übersetzer, der 1908 bei GEORG FRIEDRICH Freiherr VON HERTLING promovierte. HERTLING[442] lehrte seit dem Sommersemester 1882 Philosophie auf dem Konkordatslehrstuhl der Universität München. SANBORN war später Philosophieprofessor an der Vanderbilt University in Texas.[443] Er war Leiter des Department of Philosophy and Psychology für drei Jahrzehnte, SANBORN war Rassist und zugleich ein Anhänger HITLERS (TUCKER 2002, ch. 3).[444] Über HOMER GILMER RICHEY ist ausser seiner Disseration nichts bekannt. Der Betreuer der Arbeit könnte WILHELM DILTHEYS Meisterschüler und Schwiegersohn GEORG MISCH gewesen sein.[445] PAUL SIMON dagegen ist gut dokumentiert.[446] Er war katholischer Priester, lehrte Philosophie und Apologetik in Tübingen und wurde 1933 Domprobst im Bistum Paderborn. Der Pragmatismus hat ihn, wie viele andere, primär religiös interessiert.

Es gab mehr Dissertationen an deutschen Universitäten, als die amerikanische Datenbank verzeichnet.[447] Aber zwischen 1901, als die erste deutschsprachige Dissertation über JOHN DEWEY erschien (BOGGS 1901)[448] und 1942, als die letzte Dissertation vor dem

---

[441] MAX GRÜNEWALD (1899-1992) stammte aus Oberschlesien. Sein Vater war jüdischer Volksschullehrer. 1917 wurde Max Simon eingezogen und an der Front in Ostpreussen eingesetzt. Er studierte an der Universität Breslau zunächst Medizin und dann Philosophie.

[442] GEORG FRIEDRICH Freiherr VON HERTLING (1843-1919) war verschiedentlich Mitglied des deutsche Reichstages. Er wurde im Februar 1912 zum bayerischen Ministerpräsidenten ernannt. HERTLING wurde am 1. 11. 1917 deutscher Reichskanzler und in Personalunion preussischer Ministerpräsident. HERTLING demissionierte am 30. September 1918.

[443] Die Berufung muss nach 1925 erfolgt sein. Die Festschrift zum 50jährigen Bestehen der Vanderbilt-iversity erwähnt Mr. HERBERT C. SANBORN als Delegierten der Boston University (Proceedings 1925, S.

[444] SANBORN war Mitbegründer der *International Association for the Advancement of Ethnology and Eugenics* (IAAEE). Die Gesellschaft wurde 1959 gegründet. Ihr Zweck war die akademische Verteidigung der Rassentrennung im Süden der Vereinigten Staaten. ledmsceverteidungh der Rassebntrenngun im Siden der Verneigten staaten,.

[445] GEORG MISCH (1878-19765) musste die Universität Göttingen 1935 aus rassistischen Gründen verlassen und ging nach England ins Exil. Sein Nachfolger wurde der Nationalsozialist und Kant-Forscher HANS HEYSE (1891-1976).

[446] PAUL SIMON /(1882-1946) wurde 1907 zum Priester geweiht. Er unterrichtete zunächst an Gymnasien und engagierte sich in der liturgischen Erneuerung der katholischen Kirche. 1919 wurde Simon Leiter des Paderborner Kollegium Leoninum und übernahm eine Professur für Patrologie und klassische Philologie an der Paderborner Akademie. In Ende seiner Zeit in Tübingen war er Rektor der Universität (1932). Er war auch ein Wegbereiter der Ökumene.

[447] http://muellerscience.com/SPEZIALITAETEN/Philosophie/Lit_Pragmatismus.htm

[448] LUCINDA PEARL BOGGS (geb. 1874) promovierte 1901 an der Universität Halle-Wittenberg zum Thema *Über John Deweys Theorie des Interesses und seine Anwendung in der Pädagogik*. Ein früherer Promotionsantrag bei der Universität Jena war gescheitert, hier promovierte erst 1907

Ende des Zweiten Weltkriegs fertig wurde, nicht zufällig auch über DEWEY (BRANDENBURG 1942), sind die Autoren entweder angelsächsische Doktoranden[449] oder mehr oder weniger distanzierte Kritiker des Pragmatismus. Auffällig ist auch, dass bis auf eine Ausnahme (MÜLLER 1931) weder CHARLES SANDERS PEIRCE noch GEORGE HERBERT MEAD wahrgenommen wurden. Die erste grössere Arbeit über MEAD hat erst der Soziologie HANS JOAS (1980) vorgelegt. PEIRCE dagegen ist seit der Frankfurter Dissertation von JÜRGEN VON KEMPSKI[450] zum Teil stark beachtet worden. Im Ersten Weltkrieg ist der Kampf zwischen Pragmatismus und Idealismus ein Thema (STERNBERG 1917)[451] und in der Weimarer Republik geht es um die „Form des amerikanischen Geistes" ein Thema (VOEGELIN 1928).[452]

Dass sich in dieser Zeit in den Vereinigten Staaten eine philosophische Schule konstituierte, blieb weitgehend unbemerkt. Wie stark der Zusammenhalt war, zeigt etwa die Aufsatzsammlung *Creative Intelligence*, die 1917 erschien und als Einführung in die *pragmatic attitude* gedacht war. Die acht Beiträger zu diesem programmatischen Band waren:

- JOHN DEWEY
- ADDISON W. MOORE
- HAROLD CHAPMAN BROWN,
- GEORGE H. MEAD,
- BOYD H. BODE,
- HENRY WALDGRAVE STUART,
- JAMES HAYDEN TUFTS
- HORACE M. KALLEN.

Die wichtigste Figur neben DEWEY und MEAD war TUFTS. CHAPMAN BROWN war ein Sympathisant des Pragmatismus aus Stanford, BODE entwickelte eine einflussreich Variante der pragmatistischen Erziehungsphilosophie an der Universität von Illinois[453] und KALLEN[454]

---

eine Frau, auch eine Amerikanerin. LUCINDA PEARL BOGGS war später an der University of Illinois tätig. Sie veröffentlichte 1911 ein Buch über *Chinese Womanhood*.

[449] Dazu zählen ROBERT R, RUSK (1879-1972), der 1906 in Jena promovierte oder JOHN MACEACHRAN (1877-1971), der 1909 in Leipzig seine Doktorarbeit einreichte.

[450] JÜRGEN VON KEMPSKI (19101998) hatte bereist im Deutschen Adelsblatt von 1937 einen kurzen Artikel über Peirce veröffentlicht. KEMPSKI promovierte 1951 bei THEODOR W. ADORNO, die Arbeit wurde unter dem Titel *Charles Sanders Peirce und der Pragmatismus* ein Jahr später veröffentlicht.

[451] Der deutsch-jüdische Philosoph KURT STERNBERG (1885-1942) war Neukantianer. Er floh 1939 in die Niederlande und starb in Auschwitz.

[452] Der Politologe ERIC VOEGELIN (1901-1985) studierte in Paris sowie an amerikanischen Universitäten, bevor er sich an der Universität Wien habilitierte. Hier erhielt er 1928 eine Professur für Gesellschaftslehre und allgemeine Staatslehre. VOEGELIN floh 1938 vor den Nationalsozialisten in die Vereinigten Staaten, wo er nach 1942 an der Louisiana State University lehrte. 1958 wurde er auf den bis dahin verwaisten Lehrstuhl Max Webers nach München berufen. VOEGELIN prägte den Begriff drr „politischen Religion," mit dem totalitäre Systeme analysiert werden sollten.

[453] BOYD HENRY BODE (1873-1953) studierte an der Universität von Michigan und promovierte 1900 an der Cornell University mit einer Arbeit über *The Principle of gratia gratum faciens in the Ethics of Thomas Aquinas*. Er unterrichtete Philosophie an der Universität von Wisconsin (1900-1909) und danach an der Universität von Illinois (1909-1921). 1921 wurde an die Ohio State University berufen. Hier lehrte er bis zu seiner Emeritierung 1944. Bode schrieb Standardwerke der progressiven Erziehungstheorie, aber auch eine Kritik. 1938 erschien sein Buch *Progressive Education at the Crossroads*, das innerhalb der progressiven Bewegung heftige Diskussionen auslöste. BODE hatte den Ansatz der Kindzentrierung und der Bedürfnisorientierung in Frage gestellt.

[454] HORACE M. KALLEN (1882-1974) stammte aus Bernstadt in Schlesien und kam 1887 in die Vereinigten Staaten. Er wuchs jüdisch auf und studierte in Harvard. 1908 machte er dort seinen

war von Harvard aus der Promotor eines kulturellen Pluralismus. TUFTS[455] aber war derjenige, der die Schule in Chicago nach DEWEYS Weggang zusammenhielt. Er wurde 1904 Nachfolger DEWEYS auf dem Lehrstuhl für Philosophie, den er bis zu seiner Emeritierung 1930 innehatte.

TUFTS veröffentlichte 1917, also im ersten Weltkrieg, ein Buch über die Herkunft und Aufgaben der amerikanischen Demokratie. Darin werden zwei Konzepte stark gemacht, nämlich Equality und Self-Government (TUFTS 1917, S. 220). Tufts war Ethiker. Er formulierte so etwas wie eine Theorienorm:

> „Many reasons might be urged for rule by the people. Let us consider four. (1) No other kind of government is right, for no one has a right to govern another without that other's consent. (2) It gives a better government. (3) It makes people more intelligent and responsible. (4) It is less likely to plan and wage wars of aggression" (ebd., S. 222).

Die vier Punkte werden wie folgt erläutert: Der erste Grund für die Herrschaft des Volkes ist das amerikanische Demokratieideal, also die Unabhängigkeitserklärung. Keine Klasse darf über eine andere herrschen, aber jede Gruppe kann sich selbst regieren, solange die Entscheide der Mehrheit beachtet werden (ebd., S. 223f.). Zweitens können sich die Leute besser regieren, wenn sie sich selbst regieren. Das sei zwar umso schwieriger, je grösser die Zahl werde; besonders inden grossen Städten, so TUFTS, habe man noch keine sehr gute Regierung (ebd., S. 225). Man müsse auch zugeben, dass der Wille des Volkes nicht leicht zu erkennen sei. Das Beste, was man sagen könne, sei, dass der Wille des Volkes dann zu einer guten Regierung führen werde, wenn das Volk eine gute Regierung will und auch weiss, wie man dazukommt. Befähigte Bürgerinnen und Bürger (good citizens) müssen herausfinden, wie - mit welchen Methoden - das geschehen soll (ebd., S. 225/226).

Das verlangt drittens Erziehung, einerseits durch die Schule und andererseits durch die Lektionen, die das demokratische Leben bereit stellt (ebd., S. 226). Die wichtigste Erziehung ist aber diejenige, die auf den eigenen Entschluss zurückgeht. Entscheidungen sind Wahlen unter verschiedenen Möglichkeiten, für die der Handelnde Verantwortung übernimmt (ebd., S. 26/227). Das gilt auch für die Politik: Wenn wir hier verantwortlich sein wollen, müssen wir uns entscheiden, welche Regierung wir haben wollen. Wenn wir das nicht tun, müssen wir auch dann für die Konsequenzen aufkommen. „We cannot evade our responsibility" (ebd., S. 227). Dafür spricht auch der vierte Grund: Regierungen, die vom Volk gewählt werden und so dem Volk verantwortlich sind, lassen sich weniger leicht zu aggressiven Handlungen hinreissen (ebd., S. 228).

Auch die Hindernisse für eine Selbst-Regierung werden genannt. Das erste Hindernis ist das, was heute meist als Vorteil der amerikanischen Regierung genannt wird, nämlich das Verhältnis von Checks and Balances. Das System regele den Austausch zwischen den

---

Ph.D. KALLEN unterrichtete später Sozialphilosophie an der New School of Social Research in New York und war Präsident der Society for the Scientific Study of Religion.

[455] JAMES HAYDEN TUFTS (1862-1942) studierte am Amherst College und graduierte dort 1884. Danach wechselte er zur Yale Divinity School und schloss hier mit einem B.A. ab. Von 1889 bis 1891 war er Instruktor für Philosophie an der Universität von Michigan unter JOHN DEWEY. Um an die Universität von Chicago wechseln zu können, brauchte TUFTS ein Doktorat. Er ging zu diesem Zweck nach Deutschland und studierte je ein Semester an den Universitäten von Berlin und Freiburg/Br. Hier akzeptierte der Neukantianer ALOIS RIEHL (1844-1924) die englischsprachige Dissertation von TUFTS (*The Sources and Development of Kant's Telology*). TUFTS wurde im Herbst 1892 an die Universität von Chicago berufen und blieb dort bis 1930, als fast vierzig Jahre. TUFTS sorgte dafür, dass DEWEY und MEAD nach Chicago kamen.

Institutionen der Politik und Gesetzgebung, also dem Senat, dem Repräsentantenhaus, dem Präsidenten und seiner Administration sowie dem Obersten Gerichtshof. „But the system … did not provide any way by which the people could be sure of getting something done"(ebd., S. 230/231). Das zweite Hindernis zur Regierung des Volkes sind die Einflussnahmen der Lobby oder das, was Tufts „invisible government" nennt (ebd., S. 232). „It is the method practised by groups of persons, frequently working secretely, to get control of government for their own private advantage" (ebd., S. 233).

Der Kampf für Demokratie wird nicht mehr gegen Könige und Adlige geführt, sondern gegen Interessengruppen (ebd., S. 238). Aber der Kampf wird nur gelingen, wenn auch das dritte Hindernis beseitigt ist, nämlich das System der Abstimmung. Es gibt zu viele Ämter, für die Kandidaten gewählt werden müssen, aber es gibt auch zu viele Kandidaten, um intelligent abstimmen zu können (ebd., S. 239). Dieses System dient den Insidern der Politik, nicht den Wählern. Die Wahl wird zur „Maschine" (machine) degradiert. Daher sollten sich Wahlen oder Abstimmungen auf Ämter beschränken, die mit der Politik der Regierung verbunden und die wichtig genug sind, öffentliches Interesse zu finden. Ausserdem sollte die Zahl der Wahlämter reduziert werden, damit die Leute genügend Zeit haben, herauszufinden, wer für diese Ämter tatsächlich geeignet ist (ebd.. S. 240).

Eine zentrale Bedingung für eine freiheitliche Demokratie ist Bildung, Umgekehrt gesagt, keine Demokratie kann sich entwickeln, wenn Ignoranz und Unwissenheit vorherrschen. Das gilt in einem sehr umfassenden Sinne: Freiheit von Krankheiten, Freiheit von Armut und Freiheit von Angst in vielen Hinsichten kann es nur geben, wenn für eine umfassende öffentliche Bildung gesorgt ist (ebd., S. 178f.). Das, so TUFTS, sei eine relativ neue Einsicht:

> „It is only recently that we have begun to see that by public education and public care of health much can be done to give men an opportunity to be free" (ebd., S. 102).

Diesen Satz hätten alle Pragmatisten unterschreiben können. Die Nutzung der Freiheit ist an Bildung gebunden, Demokratie kann nicht existieren, wenn nicht ein hohes Minimum an allgemeiner Bildung gegeben ist, die für alle frei zugänglich sein muss. Demokratie ist daher die Theorienorm der Pädagogik, und diese Norm wurde auch dort geteilt, wo andere Disziplinen als die Pädagogik betroffen waren.

Nicht nur diese Norm einte die Gruppe, auch zentrale Annahmen über Lernen und Handeln sowie über Wissenschaft und Erfahrung. Ein weiterer Indikator für einen starken Zusammenhalt ist eine Festschrift, die 1931 erschien. Die Festschrift ist ungewöhnlich, weil nicht eine Person, sondern vier geehrt wurden nämlich JAMES HAYDEN TUFTS, GEORGE HERBERT MEAD, ADDISON MOORE und EDWARD SCRIBNER AMES. Der Herausgeber war neben WILLIAM KELLEY WRIGHT ein junger Mead-Schüler mit Namen THOMAS VERNOR SMITH. Die Festschrift hiess

> **Essays in Philosophy by Seventeen Doctors of Philosophy of the University of Chicago.**

Sie bildeten, wie die zeitgenössische Kritik festhielt, die zweite Generation der „Chicago School of Pragmatism." Zwanzig Jahre zuvor hatte HENRY HEATH BAWDEN die Schrift *The Principles of Pragmatism* (BAWDEN 1910) veröffentlicht, in der die Grunddoktrin entfaltet worden war. Zwanzig Jahre später bestand eine expandierende Gruppe, die sich hinter die Doktrin stellte und sie für diverse Forschungsfelder fruchtbar machte.

Am 20. Oktober 1929 feierte JOHN DEWEY seinen siebzigsten Geburtstag. In den Tagen zuvor wurde ein Symposion zu seinen Ehren abgehalten, das ein nationales Festkomitee vorbereitet hatte. Die beiden Leiter des Komitees waren WILLIAM KILPATRICK und Henry Linville, der Präsident der Lehrergewerkschaft von New York. Dem Komitee selbst gehörten 119 namhafte Persönlichkeiten an. Die Liste reichte vom Millionär und Kunstmagnaten ALBERT C. BARNES[456] über die libertäre Pädagogin MARIETTA JOHNSON,[457] die Kinderbuchautorin GERTRUDE HARTMAN,[458] und den bereits erwähnten Journalisten und Gegner DEWEYS, WALTER LIPPMANN bis zum protestantischen Kommunisten HARRY F. WARD.[459] Die Vorträge anlässlich des Symposion fanden in der Horace Mann Schule statt, am Abendessen in New Yorker Hotel Astor nahmen 2.300 Personen teil.[460] Man kann in dieser Ehrung einen Höhepunkt des Pragmatismus sehen (John Dewey 1930).

Am 4. Juni 1928 war JOHN DEWEY auf dem Titelbild des Nachrichtenmagazins Time abgebildet, ein weiterer Indikator für seinen öffentlichen Einfluss. Dreissig Jahre vorher, in Chicago, war ELLA FLAGG YOUNG nicht die einzige Frau unter den ersten Doktoranden DEWEYS, wohl aber die auffälligste. Sie war keine Nachwuchswissenschaftlerin,[461] als sie im Jahre 1900 ihre Doktorarbeit bei DEWEY einreichte. Zu diesem Zeitpunkt war sie bereits 55 Jahre alt und die bekannteste Lehrerin der Stadt Chicago. Sie war eine öffentliche Figur der Praxis und wollte es nunmehr mit der Theorie aufnehmen, ohne dabei eine akademische Karriere im Sinn zu haben. Eher ging es darum, den Nutzen der Theorie für das urbane Labor auszuloten, das die Erziehung in Chicago um 1900 darstellte. In der Mitte dieser Reform stand ELLA FLAGG YOUNG, wie sich an zeitgenössischen Aufnahmen ablesen lässt.

Sie wurde 1845 in Buffalo im Staate New York geboren. Die Familie waren Presbyterianer. Die Stadt Buffalo hatte zu diesem Zeitpunkt bereits mehr als 40.000 Einwohner und war also kein Nest. ELLA FLAGG, die als Kind oft krank war, wurde von ihrer Mutter zuhause erzogen, eine Schule besuchte sie erst mit zehn Jahren. Als ihre Familie 1858 in die wirtschaftlich expandierende Stadt Chicago zog, wurde sie an der Chicago Normal School ausgebildet und erhielt hier auch ein Lehrerinnenpatent. Sie unterrichtete seit 1862, also mit siebzehn Jahren, an Primarschulen. Mit zwanzig Jahren leitete sie die neue Übungsschule der Chicago Normal School und unterrichtete seit 1871 an einer High School ebenfalls in Chicago. 1876 wurde sie Schulleiterin und 1887 assistierende Superintendentin der gesamten öffentlichen Schulen Chicagos, eine Position, die sie zwölf Jahre lang innehatte. Sie war die erste Frau, die eine solche Karriere machte.

---

[456] ALBERT C. BARNES (1872-1951) war nach einem Medizinstudium als Pharmazieunternehmer erfolgreich. Er wurde bekannt als Kunstmäzen und Sozialreformer. Von 1917 an studierte er bei DEWEY, der durch ihn zur modernen Kunst geführt wurde.

[457] MARIETTA JOHNSON (1864-1938) leitete die die School of Organic Education in Fairhope, Alabama. Die Schule, die bis heute existiert, ist das herausragende Beispiel in JOHN und EVELYN DEWEYS Buch *Schools of To-Morrow* (1915).

[458] GERTRUDE HARTMAN (1876-1955) war 1923 die erste Herausgeberin der Zeitschrift *Progressive Education*. Bekannt wurde sie mit ihren Geschichtsbüchern für Kinder sowie ihren Methode kreativen Lernens.

[459] HARRY F. WARD (1873-1966) stammte aus England und kam 1881 in die Vereinigten Staaten. Er war ordinierter Priester in der Methodist Episcopal Church und zugleich Anhänger der Kommunistischen Partei. WARD war einer der Autoren von *The Social Creed of the Churches* von 1908, mit dem die sozialpolitische Verantwortung der Methodisten begründet wurde und das als Social Gospel in allen Kirchen zirkulierte. WARD unterrichtete an der Boston University und später am Union Theology Seminary in New York.

[460] Das Hotel wurde kurz danach abgerissen, um Platz zu machen für den Bau des Empire State Building.

[461] Daten über ELLA FLAGG YOUNG (1845-1918) nach SMITH (1979).

Seit 1895 studierte sie nebenberuflich bei DEWEY. Sie wollte neben der Praxis die Welt der Theorie kennen lernen und erwies sich als kluge Studentin, von der gerade JOHN DEWEY immens lernen sollte. Noch vor ihrer Promotion verliess sie aufgrund unverträglicher Gegensätze mit dem neuen Superintendenten der Stadtschulen Chicagos die Schuladministration. Das Department of Education bot ihr eine Stelle an, die sie aber erst nach Abschluss ihrer Dissertation annahm. ELLA FLAGG YOUNG war von 1900 bis 1904 Assistenzprofessorin für Pädagogik an der Universität Chicago. Aus dieser Zeit stammen ihre hauptsächlichen Schriften, deren Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungstheorie bislang kaum gewürdigt ist. Ihre Karriere in der Schuladministration, ihre Schulpolitik und ihre Rolle in der amerikanischen Lehrergewerkschaft sind recht gut untersucht (SMITH 1979, BASHAW 1986, BLOUNT 1998, WEBB/MCCARTHY 1998), und auch ihr Einfluss auf die pragmatistische Pädagogik, insbesondere auf die erst in Chicago sich entwickelnde Pädagogik DEWEYS, ist seit längerem wahrgenommen worden (SEIGFRIED 1996, LAGEMANN 1996).

Tatsächlich muss man fragen, nicht nur was sie ohne *ihn*, sondern was, in pädagogischen Belangen, er ohne *sie* geworden wäre. JANE DEWEY, eine von DEWEYS Töchtern, schrieb 1951, dass ihr Vater hohen Respekt vor der Erfahrung ELLA FLAGG YOUNGS gehabt und seine Ideen in engem Kontakt mit ihr entwickelt habe.

> „Contact with her supplemented DEWEY'S educational ideas where his experience was lacking in matters of practical administration, crystallizing his ideas of democracy in the school, and, by extension, in life" (DEWEY 1951, S. 29).

Genau untersucht ist dieser Einfluss bislang nicht, aber zehn Jahre Kontakt können nicht nur ihr genutzt haben. Sie hat nicht einfach seine Theorie übernommen und „angewendet", vielmehr ist die pragmatistische Pädagogik aus verschiedenen Ideen heraus von eng kooperierenden Autoren entwickelt worden, die wechselweise zur Schärfung der Theorie beitrugen. Leider ist die Tatsache, dass Kooperation, langjährige Diskussionen und eine gemeinsame Publizistik hinter der Entwicklung der Theorie standen, vom Vorrang der grossen Namen verdunkelt worden, wobei es sicher kein Zufall ist, dass die Namen der Frauen immer zuletzt genannt wurden.

ELLA FLAGG YOUNGS Dissertation zum Thema *Isolation in the School* ist die erste soziologische Kritik der Institution Schule, die vom Gegensatz der rigiden Organisation und der intelligenten Lernpotentiale der Schüler und Lehrer ausgeht. ELLA FLAGG YOUNG stellte in Frage, was später die „Grammatik der Schule" genannt werden sollte, also

- die Einteilung der Schüler nach Jahrgängen und Stufen,
- die Abgrenzung der Fächer,
- das unzusammenhängende Curriculum,
- die starre Verteilung der Rollen von Lehrern und Schüler,
- den „minutiösen" Zeitplan
- und den daraus resultierenden „mechanischen" Unterricht, der sich nach Methoden und nicht nach Schülern richtet (FLAGG YOUNG 1900, S. 9ff.).

Die Kritik wird so zusammengefasst und mit einer Perspektive versehen:

> „The parts (of the school; J.O.) have been brought together mechanically, thus making the accepted conception of this great social institution that of an aggregation of independent units, rather than that of an organization whose successful operation

depends upon a clearly recognized interrelation, as well as distinction, between its various members and their particular units" (ebd., S. 6).

Heute würde man von „Organisationsentwicklung" sprechen, die dazu dient, den Anstaltscharakter der Schule aufzulösen und die sozialen Beziehungen zu entwickeln. ELLA FLAGG YOUNG ist vermutlich die erste Autorin, die von „loose organization" (ebd., S. 8) spricht, einer Organisation, die sich immer neu abstimmen muss und die nicht von oben nach unten regiert werden kann. Dem steht die wachsende Schuladministration entgegen, die lenken und leiten will, ohne die Realität der einzelnen Schule vor Augen zu haben. Die Metapher der „Isolation"[462] bezieht sich zunächst darauf: Je mehr Administration die Schule erhält und je höher die Ebenen der Administration entwickelt werden, desto weniger gut kann die Schule geleitet werden, weil die Entscheidungen fernab der Realität getroffen werden.

Der umgekehrte Weg ist der richtige: Die Betroffenen selbst, Lehrer, Schüler, Eltern, müssen gemäss ihren Erfahrungen und ihrer Arbeitssituation entscheiden, wohin sich Schule und Unterricht entwickeln sollen. Nur so lässt sich ihre natürliche Intelligenz nutzen, die in einer fremdbestimmten Hierarchie unentfaltet bleibt. Den Akteuren fehlt der Anreiz zum Lernen, weil scheinbar alles geregelt ist. Intelligenz aber lässt sich nur dann entwickeln und nutzen, wenn genügend Probleme gelöst und relevante Entscheidungen getroffen werden können. Isolierte Entscheidungen von oben *müssen* an der Wirklichkeit vorbei gehen, schon weil sie einer abstrakten Sprache folgen, die örtliche Erfahrungen nicht aufnehmen kann, auch wenn noch so sehr „Praxisnähe" behauptet wird. Der Abstand definiert den Effekt, nicht der gute Wille oder die politische Absicht.

Mit dieser Analyse der Organisation ist verbunden ein Plädoyer für Freiheit und Demokratie in der Schule, das die Überwindung des Grundübels der administrierten Organisation voraussetzt:

> „In cities where the teaching corps has become aroused to the evils ensuing from a differentiation that means isolation, there are greater possibilities of a healthful readjustment in the organization than in those where the tension is not definitely recognized, for the members are reaching that point of view from which they see that is *not liberty in carrying out*, it is *freedom and responsibility in origination* also, that will make the whole corps a force; a power in itself" (ebd., S. 16; Hervorhebungen J.O.).

In diesem Sinne werden Schule und Unterricht *schöpferisch* verstanden. Lehrer und Schüler bringen etwas hervor und ahmen nicht lediglich nach, was in den Lehrbüchern steht. Dafür reicht es nicht aus, den Lehrkräften Methodenfreiheit zuzugestehen, Freiheit und Demokratie müssen zu ihrer Lebensform werden.

> „To prove that some (teachers; J.O.) cannot teach unless they possess freedom is not enough; it must be predicted that freedom belongs to that form of activity which characterizes the *teacher*. The school will be purged of the uncultured, non-progressive element, the fetters that bind the thoughtful and progressive will be stricken off, when the work is based on an intelligent understanding of the truth that freedom is an essential of that form of activity known as the teacher" (ebd., S. 17).

---

[462] Das italienische Verb *isolare* heisst eigentlich „zur Insel machen".

„Fetters" sind Fesseln, genauer: Fussfesseln, sie behindern das Vorankommen oder den Fluss der Bewegung. Bewegung wird als sozialer Austausch verstanden, als Wechselwirkung, die nicht einen Teil gegenüber allen anderen isolieren kann. Schulen sind Teil der sozialen Welt, sie muss sich daher öffnen und zu einer gesellschaftlichen Kraft werden. Stattdessen sind Lehrformen und Methoden immer noch sterile Grössen, „effete matter" (ebd., S. 19), die nichts bedeuten für das Leben ausserhalb der Schulen. Letztlich trägt die freie öffentliche Schule (free public school) Verantwortung für die Entwicklung der Demokratie (ebd., S. 46ff.), für das „training for citizenship" (ebd., S. 51), was mit einer gesellschaftlich isolierten und autoritären Institution nicht erreicht werden kann. Umgekehrt muss den Lehrenden und Lernen Freiheit, Selbstregierung und „a free play of thought" garantiert werden, damit sich die Demokratie entwickeln kann (ebd., S. 54/55). Nur so kann die öffentliche Schule, die allen Kindern zugänglich ist, für gesellschaftliche Integration sorgen.

Das Bild der „Entfesselung" (ebd., S. 55) gilt nicht nur für die Praxis der Schulen, sondern auch für die Theorie. Auch sie muss von ihren Fesseln befreit werden.

- Hinter der Forderung nach Freiheit und Demokratie steht eine allgemeine Erziehungstheorie, deren Grundelement 1902 als „Interaktion" von Organismus und Umwelt gefasst wird (FLAGG YOUNG 1902, S. 10).
- Erziehung ist so weder Entwicklung der Natur noch Einwirkung auf das Kind, sondern Wechselwirkung, bei der nicht die eine Seite gegenüber der anderen in einem prinzipiellen Vorteil ist, den man als pädagogische Autorität bezeichnet hat.

Die Theorie der „Interaktion" oder der „Wechselwirkung" gilt biologisch, psychologisch und sozial. Sie setzt problematische Situationen und so Anreize für Lernen voraus, die sich, wie GEORGE HERBERT MEAD 1903 schrieb, zu Hypothesen verdichten, gemäss denen geurteilt und gehandelt wird. Jede Hypothese prädiziert Zukunft, aber nur unter der Voraussetzung vergangener Erfahrungen. „Judgment is a process of reconstruction" (MEAD 1903, S. 107), aus dem heraus sich die Untersuchung der gegebenen Situation und so die mögliche Problemlösung ergibt (ebd., S. 108). Erziehung ist so denkbar als fortlaufende Problemlösung unter der Voraussetzung sozialer Wechselwirkung.

Für die Grundlagen dieser neuen Erziehungstheorie nahm ELLA FLAGG YOUNG 1902 vier Autoritäten in Anspruch,

- den Neurologen HENRY HERBERT DONALDSON,[463] der als erster das Wachstum des Gehirns und die Physiologie des Lernens als die Grundlage der Erziehung bezeichnet hatte (DONALDSON 1895, S. 336),
- den Entwicklungspsychologen JAMES MARK BALDWIN,[464] der von einer fortlaufenden, aber gestuften Anpassung von Organismus und Umwelt ausging (BALDWIN 1895, S. 460ff.),

[463] HERBERT HENRY DONALDSON (1857-1938) war Professor für Neurologie an der Yale University.
[464] JAMES MARK BALDWIN (1861-1934) war *Stuart Professor of Psychology* an der Princeton University seit 1893. Zuvor war er seit 1889 an der University of Toronto tätig. BALDWIN begründete die *Psychological Review* und war neben STANLEY HALL einer der einflussreichsten Autoren der amerikanischen Psychologie um die Jahrhundertwende. 1902 veröffentlichte er das *Dictionary of Philosophy and Psychology*, das den Stand der Forschung und der Diskussion zwischen Psychologie und Philosophie zusammenfasste. BALDWIN Buch *Mental Development in the Child and the Race* (BALDWIN 1895) ist im Internet zugänglich: http://spartan.ac.brocku.ca/`lward/baldwin/Baldwin_1906/Baldwi...

- den Philosophen und Schulkommissar WILLIAM TORREY HARRIS,[465] der die pädagogische Interaktionstheorie massgeblich formuliert hatte (HARRIS 1898, S. 90ff.)
- den Philosophen und Experimentalpsychologen GEORGE TRUMBULL LADD,[466] der die physiologische Basis des Lernens, insbesondere die fortlaufende Anpassung der Bewegung, beschrieben hatte (LADD 1898, S. 121ff.).

Sie fundieren die neue Erziehung und deren Theorie, die ELLA FLAGG YOUNG 1902 anhand verschiedener Autoren von ARNOLD TOMPKINS (1894)[467] bis JOHN DEWEY beschrieb. Für sie alle sei charakteristisch, wenngleich nicht in gleicher Weise, dass sie die europäischen Wege der spekulativen Erziehungsphilosophie verlassen und sich auf empirische Wissenschaften, vor allem der Biologie, der Physiologie und der Psychologie, bezogen hätten.

> „Fortunately, the writers whose works and theories form the subject of this analysis are *not* disciples of PESTALOZZI, HERBART, or FROEBEL" (FLAGG YOUNG 1902, S. 12; Hervorhebung J.O.).

Im Blick auf die psychologischen und philosophischen Autoritäten dieser These ist das etwas gewagt, immerhin war LADD (1909) ein klarer Gegner des Pragmatismus und war HARRIS überzeugter Hegelianer, der an die höhere Entwicklung des Geistes glaubte, ohne von hypothetischen Problemlösungen auszugehen. Andererseit war es HARRIS (1898, S. 23), der das Prinzip der „self activity" massgeblich formulierte. Nur ein intelligentes Selbst könne erzogen werden, ein Selbst, das nicht von den Umständen gemacht wird (ebd., S. 153), sondern sich durch fortgesetzte Reaktionen auf seine Umwelt entwickelt und korrigiert. Dabei gibt es keinen Determinismus, aber auch keine Autonomie in dem Sinne, dass das Selbst über seine Umwelt frei verfügen oder unabhängig von seinen Umwelten lernen könnte. So gesehen ist die Bewegung weg von der starren europäischen Erziehungsphilosophie hin zu einer dynamischen Theorie der intelligenten Anpassung zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der amerikanischen Pädagogik unübersehbar.

---

[465] WILLIAM TORREY HARRIS (1835-1909) studierte in Yale, aber ging vor dem Abschluss des Studiums als Lehrer für Kurzschrift nach St. Louis (Missouri). Hier machte er eine der ersten Karrieren in der amerikanischen Schulaufsicht. HARRIS amtierte von 1867 bis 1880 als Superintendent der öffentlichen Schulen der Stadt St. Louis. Zwischen 1869 und 1881 erschienen zwölf *Annual Reports*, die die Entwicklung des Schulsystems dokumentierten. 1873 gründete HARRIS zusammen mit SUSAN E. BLOW (1843-1916) den ersten öffentlichen Kindergarten in den Vereinigten Staaten und wurde 1889 der erste *United States Commissioner of Education*, ein Amt, das er bis 1906 innehatte. HARRIS war zudem der Begründer einer von der Theologie unabhängigen amerikanischen Philosophie, die stark vom deutschen Idealismus, speziell von Hegel, beeinflusst war, Von 1867 bis 1893 war HARRIS Herausgeber der Zeitschrift *Journal of Speculative Philosophy*.

[466] GEORGE TRUMBULL LADD (1842-1921) studierte Philosophie und Theologie und war von 1869 an kongregationalistischer Pastor. 1869 wurde er als Philosophieprofessor an das Bowdoin College berufen. LADD war von 1881 bis 1901 Clark Professor of Metaphysics and Moral Philosophy an der Yale University, von 1901 bis 1905 leitete er das Graduierten-Departement für Philosophie und Psychologie in Yale. 1879 war LADD einer der ersten, der in den Vereinigten Staaten Verfahren der experimentellen Psychologie verfolgte. Seine wesentlichen Interessen waren neurophysiologischer Natur. Bekannt wurde aber auch seine *Essays on Higher Education* (1899).

[467] ARNOLD TOMPKINS (1849-1905) war Präsident der Illinois State Normal School in Bloomington. Er wurde 1900 Leiter der Chicago Normal School. ELLA FLAGG YOUNG wurde 1905 seine Nachfolgerin. TOMPKINS (1895) hatte sich auch als Theoretiker einen Namen gemacht.

1903 schrieb ELLA FLAGG YOUNG über die „wissenschaftliche“ im Unterschied zur unwissenschaftlichen Methode in der Erziehung[468]: Die Methode des Unterrichts galt immer schon als das Zentrum der Schule, aber die frühere Methode war statisch und dogmatisch, sie war nicht, wie JAMES BALDWIN schrieb,

> „a function of organization, a function which grows with the growth of knowledge, reflects the state of knowledge, holds in its own integrity the system of data already organized in experience” (BALDWIN 1895, S. 252).

Methoden des Lehrens sind traditionell auf die Lehrkräfte und nicht auf Prozesse des Lernens zugeschnitten. Das Lernen wird aus der Sicht der Lehrkräfte und ihrer Methode idealisiert, nicht wirklich erfasst. Den Unterschied zwischen der alten, unwissenschaftlichen und der neuen, wissenschaftlichen Methode erklärt ELLA FLAGG YOUNG mit dem neuen Verständnis von Leben und Entwicklung, das auf die Evolutionstheorie zurückgeführt werden müsse (FLAGG YOUNG 1903, S. 151). In ihrem Sinne ist Leben Bewegung und nicht Stillstand (ebd., S. 154), aber die Bewegung folgt nicht einfach vorgefassten Stufen, sondern ist als Differenzierungsprozess vorzustellen, der einfach beginnt und komplex endet, ohne den Aufbau der Kompetenz an Entwicklungsstufen oder Lebensjahre des Kindes zu binden. Das Kind reagiert permanent auf Stimuli seiner Umwelt und lernt unablässig, ohne auf Vorgaben des „Kindgemässen“ zu achten. „Lernen“ ist einfach dasselbe wie Erforschen, also induktives Vorgehen bei Beachtung einer gegeben Umwelt, die entdeckt oder erklärt werden will.

In diesem Sinne hat ELLA FLAGG YOUNG das Prinzip des „entdeckenden Lernens“ formuliert:

> „A growing understanding of the method by which mind works and develops shows it to be the inductive method of the scientist. An acquaintanceship with nature is now being established between the children and the environment, with spontaneous reaching toward her as the beginning, investigation and selection as the advance. And assimilation, nutrition, growth, power - in short, love and knowledge of nature - as the culmination” (ebd., S. 154/155).

Der langjährige Präsident der Columbia University, NICHOLAS MURRY BUTLER,[469] hatte 1898 in einem Essay den Term „new education“ wenn nicht geprägt, so doch nachhaltig bekannt gemacht. Von neuer Erziehung ist wohl schon zuvor die Rede, aber der Begriff wird erst durch den Kontext der Schulreformdiskussion im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts durchschlagend. BUTLER gründete und entwickelte das Teachers College der Columbia University,[470] war über dreissig Jahre lang Herausgeber der ersten Zeitschrift der „new education“, nämlich der seit 1891 erscheinenden *Educational Review* und wurde 1901

---

[468] Der Text ist im Internet zugänglich unter: *The Mead project* http://spartan.ac.brocku-ca/^^lward(Youngs/Young_1903.html

[469] NICHOLAS MURRAY BUTLER (1862-1947) war von 1901 bis 1945 Präsident der Columbia-University. BUTLER hatte mit zweiundzwanzig Jahren am damaligen Columbia College in New York promoviert und studierte anschliessend in Europa, darunter auch in Berlin. Im Herbst 1885 wurde er Mitglied im Philosophie-Department des Columbia College. Er war Mitglied im New Jersey Board of Education und war auch beteiligt an den sich entwickelnden Universitätseingangsprüfungen. BUTLER erhielt 1931 den Friedensnobelpreis für seine Bemühungen um internationale Erziehung und Zusammenarbeit. BUTLER war ein liberalkonservativer Republikaner, dessen Universitätspolitik auch zweifelhafte Elemente enthielt, etwa eine Quote für die Berufung jüdischer Professorinnen und Professoren (ROSENTHAL 2006).

[470] BUTLER war von 1887 bis 1891 der erste Präsident des *New York College for the Training of Teachers*, aus dem das 1893 gegründete *Teachers College* der Columbia University hervorgehen sollte. Das Konzept hat BUTLER (1889) selbst entwickelt.

Präsident der Columbia University, die zum Zentrum der progressiven Bewegung in den Vereinigten Staaten werden sollte. Präsident BUTLER, obwohl Republikaner, berief JOHN DEWEY und verlagerte sowohl die Kapazität als auch das Potential der progressiven Pädagogik von Chicago nach New York (MARTIN 2002, S. 223ff.).[471]

BUTLER wurde 1886 Präsident der *Industrial Education Association*, einer Vereinigung von New Yorker Pädagogen und Unternehmern, aus der das Teachers College hervorgehen sollte. Wesentliche Konzepte der „neuen Erziehung" wie die Projektmethode oder das induktive, produktorientierte Lernen stammen aus der Industrie und ihrer Erziehungspraxis, die gegenüber der Schule als dynamisch und fortschrittlich angesehen wurde (programmatisch: BUTLER 1894).

- Entsprechend diesen Erfahrungen fragte NICHOLAS BUTLER 1898, wo denn die „neue Erziehung" bleibe, wenn lernunfähige Methoden, die nicht je neu angepasst werden müssen, den unspirierten Unterricht in langweilen Klassen bestimmten.
- Eine wirklich „neue Erziehung" könne es erst dann geben, wenn der Maschinenstil des normalen Unterrichts überwunden sei (BUTLER 1898, S. 76f.).
- Für die Verbesserung des Unterrichts sei keine Verstärkung der Methoden nötig, die sämtlich unwissenschaftlich seien, sondern ein grundlegend neues Verständnis von Lernen (FLAGG YOUNG 1903, S. 145).

Für BUTLER (1907) war es selbstverständlich, dass diese „neue Erziehung" die Bedingung sei für die Weiterentwicklung der amerikanischen Demokratie sei, wobei auch die öffentliche Meinung und so der fortlaufende Prozess der kritischen Diskussion verschiedener Positionen, Kulturen und Ansichten als Faktor der Erziehung verstanden wurde. Vor allem diese Fundierung in Demokratie und Öffentlichkeit unterscheidet amerikanische von europäischen Positionen der Erziehungstheorie. Demokratie als Rahmen der Erziehung spielt hier kaum eine Rolle, auch in England und Frankreich nicht. Aber die demokratische Haltung, schrieb ELLA FLAGG YOUNG 1916 in ihrer Rezension von JOHN DEWEYS Buch *Democracy and Education*, sei integraler Teil der Erziehung, nicht aufgesetztes Lernziel, dem keine Praxis entspräche.

DEWEYS Ideen seien in seiner Schule in Chicago[472] ausprobiert worden, und es gäbe genügend Evidenzen, dass sie in der Praxis auch erfolgreich waren. Denn was hätten die zahlreichen Besucher dieser Schule, die knapp acht Jahre Bestand hatte, gesehen?

> „Instead of straight rows of children's heads they found children moving physically as if outside of school; instead of raising their hands, or making other physical signs to

---

[471] NICHOLAS MURRAY BUTLER (1862-1947) studierte nach seinem Doktorat 1884 an der Columbia University in Paris und Berlin. Vom Herbst 1885 an war er im Departement of Philosophy des Columbia College tätig, aus dem 1896 die Columbia University entstehen sollte. BUTLER war ihr Präsident von 1901 bis 1945. Er erhielt 1931, zusammen mit JANE ADDAMS, den Friedensnobelpreis für seine Verdienste in der internationalen Zusammenarbeit. BUTLER war von 1925 bis 1945 Präsident der *Carnegie Endowment for International Peace*. Er begründete das Konzept der Friedenserziehung.

[472] Die Schule wurde im Januar 1896 mit zwölf Schülern, zwei Lehrern und einem Instruktur für Handarbeit eröffnet. Ihr erster ort war das Haus 5714 Kimbark Avenue. DEWEY hatte seine Professur in Chicago im Sommer 1894 angetreten, ein Jahr später investierte die Universitätsleitung tausend Dollar, um die von DEWEY bei seinen Verhandlungen gewünschte Schule einzurichten. Die Prinzipalin der Schule war DEWEYS Frau, ALICE CHIPMAN DEWEY.

> indicate a desire to answer a question, children spoke out and expressed themselves as if in good society outside of school. The teachers of the classes were not skilful in questioning that brought the desired answer speedily. They seemed to the visitors to be wasting time. Sometimes they were. All were breaking away from habits of long standing, and were seeking that better way, of which they had caught more than a glimpse. Visitors as a rule had not intended to devote time to seeing children in school acting as they would in society. Their ideals of order by which the school was to be estimated contained no elements corresponding to this" (FLAGG YOUNG 1916, S. 5).

Die Theorie dieser Beobachtungen entwickelte ELLA FLAGG YOUNG 1906 in ihrer Schrift *Ethics in School*. Grundlegend für die Erziehung und ihren Verlauf sind nicht abstrakte Werte und Normen, sondern die sozialen Beziehungen der Schüler untereinander sowie die zwischen Lehrern und Schülern (FLAGG YOUNG 1906, S. 22ff.). Die moralischen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen führen zu Gewohnheiten, die den Idealen der Erwachsenen mehr oder weniger nahe kommen (ebd., S. 28). Autorität kann nicht verordnet werden, sondern setzt den Willen und die Entwicklung des Kindes voraus (ebd., S. 29), Kinder aber sind immer Teil sozialer Gruppen und Wirklichkeiten und müssen herausfinden, wie Wunsch und Wirklichkeit in Einklang zu bringen sind (ebd., S. 30). Es gibt keinen magischen Kanal, mit dem Erziehung den Kindern unabhängig von deren Willen und Erfahrungen Moral „beibringen" könnte.

Demgegenüber sind viele metaphysische Theorien der Erziehung davon überzeugt, es nicht mit willentlichen Akten verschiedener Personen zu tun zu haben, die sich auf eine fragile soziale Wechselwirkung einstellen müssen, sondern mit der Realisierung einer Idee (ebd.). Aber Kinder reagieren sichtbar, wenn sie Zweifel haben, ob eine Regel oder eine soziale Gewohnheit (custom) vernünftig ist (ebd., S. 31). Sie lernen und arbeiten intelligent, sie stimmen nicht immer überein und wollen in dem, was sie tun, verstanden werden (ebd., S. 35). Wer Kinder einfach zur Imitation oder Übernahme anhält, verletzt ihre Intelligenz.

- „To train to imitate is to ignore the relation of expression to thought, the relation of will to intellect" (ebd., S. 36).
- Daher ist Erziehung nie, wie etwa zur gleichen Zeit der unglückliche Philosoph und Volksschullehrer LUDWIG WITTGENSTEIN behauptete, „Abrichtung" (WÜNSCHE 1985),
- sondern Selbstformung oder Formung der Natur des Kindes durch freien Austausch (free expression) (FLAGG YOUNG 1906, S. 36).

Das setzt Sympathie für Kinder voraus, Moral entsteht aus wohlmeinender sozialer Erfahrung, nicht durch Zielkataloge.

> „With the teaching corps standing in this sympathetic attitude toward the young, the school will not set up an external which an adult has worked out for the young to copy through blind obedience. A far higher principle than that of obedience in conscious subservience or submission to another's thought will permeate the school. The principle that is recognized as fundamental in *intellectual growth* will be recognized as fundamental in the *expression* of growth. Ideals of relations to others will be constructed out of the stimuli arising from the world *in which the children find life*. This will not be a world determined by one being; it will be the product of the cooperation of many workers" (ebd., S. 43; Hervorhebungen J.O.).

GEORGE HERBERT MEAD (1916) nannte ELLA FLAGG YOUNG eine „educational stateswoman“. Der Anlass für diese ehrenvolle Bezeichnung war ein Streit. ELLA FLAGG YOUNG wurde 1905 Leiterin der Chicago Normal School, aus dem das Chicago Teachers College hervorgehen sollte, der Nukleus der heutigen staatlichen Universität von Chicago. 1909 wurde sie zum ersten weiblichen Superintendenten der öffentlichen Schulen Chicagos berufen, ein Amt, das in den grossen amerikanischen Metropolen bis dahin nur Männer innehatte. Sie wurde bekannt als best verdienende Frau Amerikas, weil das School Board sie nicht nur als erste Frau wählte, sondern ihr das Gehalt ihres Vorgängers - $10.000 Jahresgehalt - überliess, also keinen Frauen-Malus vorsah. 1910 wurde ELLA FLAGG YOUNG auch noch als erste Frau zur Präsidentin der *National Education Association* (NEA) gewählt und stand auf dem Höhepunkt ihrer Karriere, die auch deutlich nachte, wie die „neue Erziehung“ mindestens die Gesellschaft der grossen Metropolen prägte.

Als Superintendentin vertrat sie die Interessen der Lehrerschaft, was unmittelbar zu Konflikten mit dem konservativen School Board der Stadt Chicago führte. Wegen dieses Konfliktes trat sie 1913 ein erstes Mal und 1915 endgültig von ihrem Amt zurück. MEAD kommentierte das mit dem Hinweis, dass ein „hechelnder“ School Board eine Staatsmännin hat ziehen lassen. Der Konflikt war eskaliert, als JACOB LOEB,[473] ein sehr einflussreiches Mitglied des Boards, im August 1915 eine Motion, die von Geschäftsleuten der Stadt unterstützt wurde, vorgelegt hatte, der zufolge es den Lehrkräften verboten sein solle, Gewerkschaften anzugehören. Die „Loeb rule“, die unmittelbar zu Entlassungen führte, wurde beschlossen, als ELLA FLAGG YOUNG in Urlaub war. Sie trat von ihrem Amt zurück und benutzte ein Jahr später auf dem nationalen Konvent der NEA die Gelegenheit, LOEB, der vor ihr sprach, anzugreifen und eine Anti-Loeb-Rule vorzuschlagen. Niemand, der wie LOEB, seine Kinder auf teure Privatschulen schicke, dürfe Mitglied in öffentlichen Schulkommissionen sein. Danach war das School Board anders als zuvor.

Soweit das Leben einer bemerkenswerten Frau und Lehrerein. War sie auch eine „Stateswomen“ der Theorie? ELLA FLAGG YOUNG und mit ihr der Pragmatismus gehen von folgenden Annahmen aus:

- Erziehung muss als soziale Wechselwirkung verstanden werden.
- Die Theorie der Erziehung ist empirisch und nicht idealistisch angelegt, also verändert sich in der Zeit.
- Grundlegend für die „neue Erziehung“ ist die beständige Rekonstruktion der Erfahrung, die von Hypothesen und induktivem Lernen geprägt wird.
- Die fortlaufende intelligente Anpassung von Organismus und Umwelt gibt den biologischen Grund der Theorie ab.
- Intelligenz zeigt sich in Problemlösungen.
- Und Freiheit und Demokratie stellen den politischen Rahmen der Theorie dar.

Demokratie wird zur Theorienorm, wie im Anschluss an GEORGE HERBERT MEAD vor allem THOMAS VERNOR SMITH dargelegt hat. Er ist heute vergessen, wie ELLA FLAGG YOUNG, aber ähnlich wie sie verfügt er über eine ganz ungewöhnliche Biografie und auch über ein grosses theoretisches Potential. Nach dem Tod von MEAD verfasste SMITH, der als T. V.

---

[473] JACOB MORITZ LOEB (1974-1944), ein deutsch-jüdischer Geschäftsmann, war von 1914 bis 1917 Präsident des Chicago Board of Education. LOEB war Berater verschiedener Bürgermeister von Chicago. Mayor ANTON CERMAK (1875-1933) erwähnt LOEB in seiner Inauguraladresse vom 27. April 1931. 1928 war LOEB alternativer Delegierter für die Democratic National Convention. Das elfte Jahrbuch des American Jewish Committe von 1917 erwähnt LOEB als Kandidaten für das Jahr 1918 (Eleventh Annual Report 1917, S. 364). LOEB war langjähriger Präsident des Chicago Hebrew Institute.

SMITH bekannt wurde, für das American Journal of Sociology einen Artikel über die Sozialphilosophie seines verstorbenen Lehrers. Der Nachruf geriet zur Kritik. Smith legte dar, dass Meads Sozialpsychologie nicht zu dem passt, was sein Ideal der Verbesserung der Gesellschaft eigentlich verlangen würde. Die Sozialpsychologie führt das Selbst auf die Gemeinschaft zurück, in der es sich entwickelt.

> „Let us indeed admit that the community forms the self. *But what community*?" (SMITH 1931/1932, S. 381; Hervorhebung J.O.)

Das Wort „sozial", so heisst es weiter, werde heute in einer leicht narkotisierenden Bedeutung gebraucht. Wenn gezeigt werden kann, dass das „Selbst" *sozial* ist, dann unterstellt das ein Selbst, das befähigt ist zur Harmonie, unabhängig davon, welche sozialen Disharmonien es während seiner Entwicklung erlebt hat. „Sozial" klingt immer gut, weil unweigerlich ein Bild des Harmonischen damit verbunden ist. Aber die ästhetische Erwartung ist keine empirische Beschreibung des Sozialen.

> „For the paternity of soul, then, it appears that we must choose either a community small enough to be homogenous, in which event the resulting soul will through its harmony with that community be disharmonious with the other communities with which that community is not harmonious, or choose a larger community with its own inner disharmonies reproduced in the self as its lineal descendent. In the one case we have a unified soul disrupted with a world without unity; in the other, a divided self to match a divided world" (ebd., S.382).

Was Mead im Kern wollte, nämlich die Basis zu legen für einen ethischen und sozialen Optimismus (ebd., S. 383), geht mit seiner eigenen Theorie nicht.

> „Both the motive and the estimated result of (Mead's) social psychology are indicated in his fine statement that 'the proudest assertion of independent selfhood is but the affirmation of a unique capacity to fill some social role.' But, as we have seen, the mere social nature of the self does not suffice to demonstrate this desired result when the self arises as much from social evils and conflicts as from social harmony" (ebd.).

Zitiert wird MEADS Aufsatz *National Mindedness and International Mindedness*, der 1929 im International Journal of Ethics erschienen war. Das Zitat geht folgendermassen weiter:

> Even the man who haughtily withdraws himself from the crowd, thinks of himself in terms of an ideal community which is but a refinement of the world in which he lives. It is by assuming the common attitudes to each other, which an organized community makes possible, that we are able to address ourselves in the inner forum of our thoughts and private purposes. A self is a composite or interaction of these two parts of our nature - the fundamental impulses which make us co-operating neighbors and friends, lovers and parents and children, and rivals, competitors, and enemies; on the other side the evocation of this self which we achieve when we address ourselves in the language which is the common speech of those about us" (MEAD 1929, S. 395).

MEAD war sich im Klaren darüber, dass „Gesellschaft" immer auch eine Idealisierung darstellt. Er suchte nach den Konstituentien des Sozialen, unabhängig von der Frage, ob die Gesellschaft gut oder schlecht ist. Jedes Selbst befindet sich immer in sozialen Beziehungen, positiven oder negativen, aber jedes Selbst trägt auch zu diesen Beziehungen bei, nicht als

Gegenüber der Gesellschaft, sondern als aktiver Teil. Dass es überhaupt Beziehungen gibt, erklärt Mead einerseits mit dem „sozialen Impuls," der allen Menschen eigen ist, und andererseits Sprache, die innerhalb der sozialen Beziehung gesprochen wird (ebd.).

> „We import the conversation of the group into our inner sessions and debate with ourselves. But the concatenated concepts which we use are ours because we are speaking in the language of the outer universe of discourse, the organized human world to which we belong" (ebd.).

Für SMITH war diese sozialanthropologische Bestimmung, die auf jede Sozietät zutrifft, zu wenig. Smith hatte 1922 bei Mead mit der Arbeit *Philosophical Bases of the American Doctrine of Equality* promoviert. Das Buch erschien fünf Jahre später (SMITH 1927), SMITH war zu diesem Zeitpunkt bereits Professor für Philosophie in Chicago und blieb auf diesem Posten bis 1948.[474]

Die Frage seiner Dissertation, das Verhältnis von Demokratie und Gleichheit, wurde zu seinem Lebensthema, und dies auch in ganz praktischer Hinsicht. Smith wurde 1934 für die Demokratische Partei in den Senat des Bundesstaates Illinois gewählt und war von 1939 bis 1941 Mitglied des 67. Kongresses der Vereinigten Staaten. Im Zweiten Weltkrieg diente er als Lieutenant Colonel in der Amerikanischen Armee und war nach 1945 sowohl an der deutschen als auch an der japanischen Re-Education beteiligt. Während in Japan eine Gesamtschule nach dem Vorbild der amerikanischen High School eingeführt wurde, gelang das in Deutschland nicht (OELKERS 2006, S. 46ff.). Für SMITH (1947) war das ein klarer Verstoss gegen das universelle Prinzip der Gleichheit.

---

[474] THOMAS VERNOR SMITH (1890-1964) wurde in einer zweiräumigen Holzhütte in Blanket, einem winzigen Dorf in Texas, geboren. Als er studieren wollte, hatte er kein High School Diplom. Die Universität von Texas in Austin akzeptierte ihn unter Auflagen. 1915 graduierte er und unterrichtete zwei Jahre lang Englisch an der Texas Christian University, bevor zum Wehrdienst in die Amerikanische Armee einberufen wurde,. Smith unterrichtete nach seiner Rückkehr aus Europa Philosophie an der Universität von Texas und ging 1921 nach Chicago. 1948 wechselte er an die 1924 gegründete Maxwell School of Citizenship and Public Affairs der Syracuse University im Bundesstaat New York.

# 5. Konzepte des Pragmatismus

Als JOHN DEWEY am 4. Juni 1928 auf der Titelseite von Time Magazine erschien, war der Anlass seine Reise nach Moskau. Der fast siebzigjährige DEWEY war mit seiner Tochter ELIZABETH BRALEY DEWEY am 19. Mai 1928 auf der S.S. George Washington[475] nach Europa aufgebrochen und erreichte am 27. Mai den Hafen von Plymouth in England. Am 1. Juni traf er in London ein, sieben Tage später hielt er in der Aristotelian Society einen Vortrag über Theorien von BERTRAND RUSSELL, einem seiner schärfsten Kritiker, mit dem er zugleich befreundet war. Vom 15. bis zum 28. Juni hielt sich DEWEY mit seiner Tochter in Paris auf, reiste dann weiter nach Berlin und flog über Leningrad nach Moskau. In Leningrad, wo er am 2. Juli 1928 ankam, wartete seine zweite Tochter EVELYN. Zusammen erreichten sie am 13. Juli Moskau. Die DEWEYS waren nicht allein in Moskau. Sie gehörten zu einer amerikanischen Besuchergruppe, die 25 Pädagoginnen und Pädagogen aus verschiedenen Bereichen umfasste.

Die Titelgeschichte des Time Magazine war überschrieben mit „Unterwegs nach Moskau." Die Reise war Anlass, DEWEY als *den* amerikanischen Philosophen schlechthin vorzustellen,[476] der der grösseren Öffentlichkeit dringend bekannt gemacht werden müsse. Auf dem Schiff, schreibt der Reporter, sei der etwas altertümlich angezogene und bedächtig wirkende DEWEY kaum aufgefallen, was kein Wunder sei, denn

„not one American in ten thousand has ever heard of John Dewey."

Ausserhalb Amerikas sei das ganz anders. So habe etwa der Rektor der Universität Peking DEWEY bei der Verleihung der Ehrendoktorwürde[477] als „zweiten Konfuzius" bezeichnet. Eine grössere Ehre gäbe es in China nicht, und allein das sei ein Zeichen für die Bedeutung DEWEYS (Time Magazine, Monday June 4, 1928).

Ganz kann die These von dem in seinem Heimatland weitgehend unbekannten DEWEY nicht stimmen, denn immerhin wählte ihn wenige Jahre später, am 17. Mai 1933, die Aristogenic Association zu einem der „ten greatest Americans," was immer das zu bedeuten hat.[478] Tatsächlich war DEWEY in den dreissiger Jahren auf dem Zenith seines Ansehens, und zwar weniger als Pädagoge und mehr als öffentlicher Philosoph, der regelmässig nicht nur Vorträge hielt, sondern auch Interviews gab und sich im Rundfunk oder in der Wochenschau zu politischen Problemen äusserte. Am Ende seines langen Lebens versuchte er sogar noch,

---

[475] Das Schiff ist 1908 in der Vulcan-Weft von Stettin gebaut worden. Die Jungfernfahrt für die Norddeutsche Lloyd war im Juni 1909. Die S.S. George Washington verkehrte bis zum Ersten Weltkrieg zwischen Bremerhaven und New York. Das Schiff wurde am 3. August1914 im Hafen von New York interniert und fuhr nach dem Krieg für die United States Lines.

[476] „The philosopher of the American continent" (Time Magazine, Monday June 4, 1928).

[477] DEWEY erhielt den Ehrendoktor der Universität Peking am 17. Oktober 1920. Nach einem Aufenthalt in Japan war DEWEY am 30. April in Shanghai eingetroffen. Er blieb mehr als zwei Jahre in China (vgl. CHING-SZE WANG 2005).

[478] Die Ehre ist aus heutiger Sicht ziemlich zweifelhaft. Die Aristogenic Assiation war eugenisch ausgerichtet, es ging bei der Liste der zehn grössten Amerikaner um eine „biological Hall of Fame" (Time Magazine, Monday June 8, 1931). Die New York Times berichtete, diese Wahl schliesse ein, „the recording of every phase of his life for future generations" (New York Times June 2, 1952).

eine neue, dritte Partei zu gründen,[479] um die amerikanische Politik zu reformieren, die unabhängig werden sollte vom Einfluss des grossen Geldes. Die New York Times nannte ihn in ihrem grossen Nachruf vom 2. Juni 1952

- „America's foremost philosopher,"
- und „the chief prophet of progressive education."

Der Artikel im Time Magazine 1928 hob besonders die Verdienste DEWEYS in der Reform der amerikanischen Schulen hervor. Seine pragmatische Philosophie habe DEWEY zur Erziehung geführt, und er sei einer der grössten Pädagogen der Gegenwart. Sein schmales Buch *School and Society*, das 1899 erschien, habe eine weltweite Diskussion ausgelöst und Reformen veranlasst, die bis dahin kaum für möglich gehalten worden waren. Das Konzept der „neuen Erziehung" interessiere nunmehr auch

> „Red Commissar Lunacharsky, guiding educator of the largest and perhaps least tutored nation on the globe" (ebd.).

„Red Commissar" ist die englische Bezeichnung für *Volkskommissar*. So hiessen von 1917 an die Minister der bolschewistischen Regierung, die zusammen den Rat der Kommissare bildeten. Am Boulevard Sretensky in Moskau, wo sich das Volkskommissariat für Erziehung befinde, schrieb Time Magazine, warte man schon auf DEWEY und sein Konzept des „entdeckenden Lernens," das jede Form von Drill und Auswendiglernen verbiete (ebd.).

DEWEY hielt sich vom 13. bis zum 28. Juli in Moskau auf, bevor er nach Wien weiterreiste. In Moskau wurde er mit dem neuen sowjetischen Bildungssystem bekannt gemacht, besuchte verschiedene pädagogische Einrichtungen, nahm an diversen Konferenzen teil und traf tatsächlich A.W. LUNATSCHARSKI, den sowjetischen Volkskommissar für Bildung.[480] Das geschah am Abend des 20. Juli auf einem Empfang der Gesellschaft für Internationale Kulturelle Beziehungen. Madame KAMENEW, die Schwester von Leo TROTZKI, hatte eingeladen,[481] die Frau von LEW KAMENEW, der bis 1926 dem Politbüro angehörte und

---

[479] DEWEY wurde 1929 der erste Präsident der People's Lobby, einer unabhängigen Interessenvertretung, die politischen Einfluss ausüben sollte. Er war Vorsitzender (chairman) der League for Intependent Political Action und trat 1944 der Liberal Party von New York bei, die er aktiv unterstützte.

[480] A.W. LUNATSCHARSKI (1875-1933) wurde unmittelbar nach der Oktoberrevolution Volkskommissar für Aufklärung und blieb in diesem Amt bis 1929. Das Studium in Zürich hat er nie abgeschlossen. LUNATSCHARSKY wurde mit fünfzehn Jahren Marxist und entschied sich für die Bolschewisten, als die Kommunistische Partei Russlands sich 1903 spaltete. Er lebte vor dem ersten Weltkrieg überwiegend in Italien und Frankreich. Zwischen 1909 und 1911 war LUNATSCHARSKY Lehrer an einer sozialistischen Schule für exilierte russische Arbeiter. Nach STALINS Machtantritt verlor er alle seine einflussreichen Ämter und wurde mit dem Posten des russischen Botschafters beim Völkerbund in Genf abgefunden.

[481] New York Times, July 22, S. 6. OLGA KAMENEWA (geborene BRONSTEIN) (1881-1941) war die Schwester von LEO TROTZKI. 1902 trat sie der Russischen Sozialistischen Arbeiterpartei bei und heiratete bald danach LEW KAMENEW. Nach der Revolution arbeitete sie für die Theaterabteilung Volkskommissariats für Bildung. Von 1921 an war sie massgeblich zuständig für die Westkontakte der Sowjetunion. Sie leitete von 1926 bis 1928 die Gesellschaft für kulturelle Beziehungen mit fremden Ländern. OLGA KAMENEWA war eine der weiblichen Repräsentantinnen der jungen Sowjetunion. Sie war auch berühmt wegen ihres literarischen Salons in Moskau. LEW KAMENEW verliess sie am Ende der zwanziger Jahre. Auch OLGA KAMENWA überlebte die Säuberungen nicht. Auf Befehl STALINS wurde sie am 11. September 1941 erschossen.

der im Dezember 1927 als Opponent gegen STALIN seine Ämter verloren hatte.[482] LUNATSCHARSKI war noch im Amt. Er hatte in Zürich studiert und kannte die westliche Literatur der Philosophie und Erziehung gut. LUNATSCHARSKI war eigentlich Volkskommissar für Aufklärung (narkompros), wozu auch die Erziehung rechnete.

Was er und DEWEY sich an diesem Abend zu sagen hatten, ist nicht überliefert.[483] LUNATSCHARSKI war Marxist, für ihn war progressive Erziehung nur denkbar als Beitrag zum Klassenkampf. Aber die Revolution war vorüber und die neue Gesellschaft sollte aufgebaut werden. Nötig dafür war, so LUNATSCHARSKI im Frühjahr 1918, eine „neue Schule für das Volk," die sich dezentral entwickeln sollte und für die „Selbstregierung" angesagt war. Die neue Erziehung, hiess es programmatisch, sollte in einer Sphäre der „wahren Kooperation" erfolgen, und die Lehrkräfte wurden aufgerufen, ihren Beitrag zu leisten zur Formung des „vollendet entwickelten Menschen." Proletariat und Intelligenzia sollten gleichermassen dazu beitragen, dass in der neuen Sowjetunion eine „vereinte und freie öffentliche Schule" entstehen kann (LUNACHARSKY 1918).

DEWEY beschrieb seine Eindrücke aus der jungen Sowjetunion in einer Artikelserie,[484] die im November und Dezember 1928 in der Zeitschrift *New Republic* veröffentlicht wurde. 1929 erschienen die Artikel auch separat als Buch (DEWEY 1929). DEWEY, der anti-kommunistisch eingestellt war und anders als die meisten Intellektuellen seiner Zeit nie mit dem Marxismus sympathisiert hatte, würdigte den Aufbau der neuen Gesellschaft und hob besonders das soziale Element der neuen Erziehung hervor. Angesichts der wenigen und sicherlich stark von seinen Gastgebern beeinflussten Eindrücke, die DEWEY in den vierzehn Tagen seines Besuches nur haben konnte, überrascht diese überaus positive Sicht der Dinge. DEWEY erwähnt die Opfer des Bolschewismus nur sehr am Rande (ebd., S. 24) und betont stattdessen die Aufbauleistungen des neuen Regimes, etwa dass die „wild children" von der Strasse verschwunden seien (ebd., S. 25ff.) oder dass die Revolution die „intrinsic capacity of the Russian people" freigesetzt habe (ebd., S. 29f.).

DEWEY sieht enorme pädagogische Anstrengungen (ebd., S. 31), aber er geht nicht darauf ein, dass die Sowjetunion des Jahres 1928 nach seinen eigenen Massstäben keine Demokratie war und sich auch nicht auf dem Weg dorthin befand.

- Im Januar 1928 hatte STALIN seinen einzigen Rivalen LEO TROTZKI nach Alma Ata verbannt.[485]
- Im gleichen Jahr begann die Kollektivierung der Landwirtschaft, im August wurde die allgemeine Wehrpflicht eingeführt und die politischen Denunziationen nahmen zu.
- Die Verbannung politischer Gegner war seit 1918 Praxis.

---

[482] LEW KANENEW (geborener ROSENFELD) (1883-1936) war Journalist und Berufsrevolutionär. Er unterrichtete vor dem Ersten Weltkrieg an der bolschewistischen Parteischule in Longjumeau bei Paris. 1917 wurde KAMENEW Vorsitzender des Moskauer Sowjets und im März 1919 wurde er in das erste Politbüro der Kommunistischen Partei gewählt. Er verbündete sich mit STALIN gegen seinen Schwager TROTZKI. Den anschliessenden Machtkampf mit STALIN verlor KAMENEW. Der XV. Parteitag im Dezember 1927 erklärte jede Form innerparteilicher Opposition für illegitim und KAMENEV büsste seine Ämter ein. Er wurde nach einem Schauprozess im August 1936 hingerichtet.

[483] DEWEY traf verschiedene Pädagogen und Psychologen, darunter auch WYGOTSKY (vgl. PRAWAT 2000).

[484] Das hatte bereits anlässlich seines Aufenthaltes in China gemacht. JOHN und ALICE DEWEYS *Letters from China and Jopan* erschienen 1920.

[485] Leo TROTZKI (1879-1940) war bereits ein Jahr zuvor aus der Kommunistischen Partei ausgeschlossen worden.

Zehn Jahre später nahm die Kommunistische Partei einen Politikwechsel in Richtung forcierter Aufbau der Industrie vor, was mit einem rücksichtslosen Einsatz der Arbeitskräfte verbunden war. Der Widerstand gegen diese Politik führte dazu, dass sich die die Gulaks füllten. Der erste Fünfjahresplan ist im Jahre 1928 eingeführt worden. Die Planwirtschaft war der zentrale Gegenentwurf zur westlichen Marktwirtschaft.

Von diesen Entwicklungen erfährt der Leser von DEWEYS Impressionen aus Russland nichts. Er beobachtet tatsächlich, so ist der dritte der sechs Artikel für die *New Republic* überschrieben, „A New World in the Making." In Moskau sieht er die Energie einer jungen Generation frei gesetzt, was ihn mehr beeindruckt habe als sein eigenes Land (ebd., S. 37). Daher betont er auch nicht den destruktiven Charakter des Bolschewismus, sondern den „constructive effort" des neuen Regimes (ebd., S. 41). Die zentrale Bedeutung der Bildung des Volkes wird herausgestrichen (ebd., S. 45ff.) und selbst die politische „Selbstkritik" wird positiv wahrgenommen (ebd., S. 51). Immer wieder wird auf die progressiven Entwicklungen der Erziehung und den Enthusiasmus der neuen Pädagogik hingewiesen, während DEWEY andere als die vorgesehenen Schulen offenbar nicht gesehen hat. Die russischen Pädagoginnen und Pädagogen, mit denen er Kontakt hatte, spiegelten seine eigenen Ideen (MCHITARJAN 2000).

Der Besucher von Leningrad und Moskau träumt sogar davon, dass sich aus der Bewegung der Kooperativen, also von der Basis aus, eine neue Gesellschaft entwickeln wird, die auch den orthodoxen Marxismus hinter sich lässt:

> „This future society will undoubtedly highly unlike the régime characteristic of the western world of private capital and individual profit. But I think the chances are that it will be equally unlike the society which orthodox Marxian formulae call for" (DEWEY 1928, S. 58).

JOHN DEWEY hat 1933 sehr hellsichtig die Folgen der Machtergreifung HITLERS für den Frieden in Europa dargelegt, und hat auch sehr genau und früh erfasst, was der Imperialismus Japans für China und den pazifischen Raum bedeutet. Den Bolschewismus an seinem Ort hat er dagegen wie ein Potemkisches Dorf wahrgenommen und mit den eigenen Kategorien der „kreativen Intelligenz" zu deuten versucht. In der Legende hatte der russische Fürst POTJOMKIN seiner Kaiserin KATHARINA II. bei deren Inspektionsreisen durch Neurussland Dorfattrappen vorgeführt, um das Siedlungsprojekt in einem besseren Zustand darzustellen, als es tatsächlich war.[486] Ungefähr so muss man sich die Besichtigungen DEWEYS im Moskau vorstellen, die ihm unmöglich einen Einblick in den Zustand des sowjetischen Projektes geben konnten. Er *sollte* eine positive Sicht erhalten.

Später hat DEWEY seine Sicht revidiert. Vor allem das Buch *Freedom and Culture* aus dem Jahr 1939 enthält eine deutliche Kritik des Bolschewismus, der allerdings nicht als gescheitertes politisches Experiment betrachtet, sondern vor dem Hintergrund der autoritären Kultur Russlands gedeutet wird (ENGERMAN 2006). DEWEYS Impressionen aus dem Jahre 1928 sind kein Einzelfall. Viele Besucher aus dem Westen haben die neue Gesellschaft und die neue Erziehung so gesehen, wobei die Diktatur als notwendige Übergangserscheinung verstanden wurde. Allerdings überrascht, dass ein amerikanischer Besucher zwar keine Demokratie sieht, wohl aber den Ansatz einer besseren Gesellschaft. DEWEY ist in den

[486] Die Legende war allerdings falsch. GRIGORI ALEXANDROWITSCH POTJOMKIN (1739-1791) förderte den Entwicklung des Südens Russland tatkräftig und zum eigenen Vorteil. Die Legende ist durch die Gegner POTJOMKINS am Zarenhof lanciert worden.

Vereinigten Staaten scharf kritisiert worden, und seine rein pädagogische Optik ist auch tatsächlich kaum verständlich.

Die Titelgeschichte im Time Magazine vor dem Besuch in Leningrad und Moskau endete wie folgt:

> „Already, of course, numerous fruits of Professor Dewey's labours are to be seen, green or half ripened, in the more progressive elementary schools of America, Europe, and certain restricted areas of Asia. The great adventure still looming before the Second Confucius is to persuade fellow educators, parents and taxpayers that the 'discovery method' can be applied to successively more advanced classes, and will not degenerate under incompetent teachers into merely 'letting the students do whatever the please'" (ebd.).

Aber genau dieser Verdacht schien sich zu bestätigen. Fast zwanzig Jahre später, am 11. November 1957, fragte Time Magazine: *What's wrong with American Eduacation*? Der Artikel berichtete über eine Konferenz, die in der Vorwoche in Chicago stattgefunden hatte und auf der in aller Offenheit der schlechte Zustand der amerikanischen High Schools angeprangert worden war. Mathematik und Naturwissenschaften etwa, so wird HOWARD F. FEHR[487] vom Teachers College der Columbia University zitiert, werden auf dem Stand des Wissens des 19. Jahrhunderts unterrichtet, also hoffnungslos veraltet. Ein Mathematikstudent aus dem 17. Jahrhundert hätte keine Mühe, dem heutigen Unterricht zu folgen und würde ohne grosse Anstrengungen gute Noten erhalten.

Eine allgemeine Erklärung für die ungenügende Qualität des Unterrichts gab der Kanzler der Universität von Chicago, LAWRENCE A. KIMPTON.[488] Schuld am Versagen der öffentlichen Schulen in den Vereinigten Staaten waren für ihn die Anhänger JOHN DEWEYS. Sie hätten seine Doktrin, wonach alles Lernen interessegeleitet sei und jedes Denken mit einem Problem beginne, gründlich missverstanden, so nämlich, dass die Schüler vor allem unterhalten werden müssen und Spass haben sollen. Auch sei DEWEYS Idee der intelligenten Anpassung an die Umwelt falsch aufgefasst worden. Viele Lehrkräfte glaubten, dass dazu eine ernsthafte Anstrengung der Schüler gar nicht nötig sei. Im Namen DEWEYS sei in Kauf genommen worden, dass auf jede Herausforderung verzichtet wurde und jeder Ausdruck des Kindes wertvoll sei und so als Leistung zähle.

Das Motto der heutigen Lehrkräfte sei:

> „ Let they express themselves, … only then will they grow"
> (Time Magazine, Monday, November 11, 1957).

---

[487] HOWARD F. FEHR promovierte 1941 an der Columbia University mit der Arbeit *A Study of the Number Concept of Secondary School Mathematics*. Er war ein bekannter amerikanischer Mathematikdidaktiker. FEHR war von 1956 bis 1958 Präsident des National Council o Teachers of Mathematics (NCTM), der einflussreichsten Fachdidaktik-Vereinigung in den USA. Er war auch Berater der UNESCO.

[488] LAWRENCE A. KIMPTON (1910-1977) war Philosoph. Er promovierte 1935 an der Cornell University und unterrichtete danach Englisch, Deutsch und Philosophie am Deep Springs College in Kalifornien. KIMPTON wurde 1942 Dean des College of Liberal Arts an der Universität von Kansas City. 1943 wurde er Dekan des Students Office der Universität von Chicago. 1944 übernahm er eine Professur für Erziehungsphilosophie. KIMPTON wechselte 1947 an die Stanford University und kehrte 1951 als Chancellor an die Universität von Chicago zurück.

LAWRENCE KIMPTON hatte eine Vorstellung von progressiver Erziehung, allerdings eine ganz andere, als er den Anhängern DEWEYS vorwarf. KIMPTON unterrichtete sechs Jahre lang am Deep Springs College in Kalifornien. Das College ist 1917 von dem Unternehmer LUCIEN LUCIUS NUNN[489] gegründet worden. NUNN hatte vor allem mit dem Bau und der Entwicklung von Wasserkraftwerken ein Vermögen gemacht. Sein College besteht bis heute, es ist eine Art Landerziehungsheim und steht ausschliesslich jungen Männern offen, die sich hier auf ihr Studium vorbereiten sollten und die nach äusserst strengen Massstäben ausgewählt werden. Aufgenommen werden pro Jahr nicht mehr als fünfzehn Studenten. Die Ausbildung dauert zwei Jahre und findet auf einer abgelegenen Ranch statt. Kein Professor bleibt länger als sechs Jahre, für maximal dreissig Studenten stehen rund fünfzehn Lehrkräfte zur Verfügung. Die Ausbildung folgt drei grundlegenden Maximen: Akademische Studien, Handarbeit und Selbst-Regierung.

Alles drei fand KIMPTON in der progressiven Normalschule nicht, die als Zeitverschwendung angesehen wurde. Mit dieser Meinung stand er nicht allein. Time Magazine veröffentlichte am 31. März 1958 einen Artikel mit dem Titel *The Long Shadow of John Dewey*. Dieser Artikel beschuldigte nicht nur die Schüler DEWEYS, sondern diesen selbst. Seine Lehren hätten dazu geführt, alle überkommen Traditionen der Bildung über Bord zu werfen, und dies in der Haltung eines „country-club existentialism," also distanziert, reflektierend und weit weg von den tatsächlichen Problemen. Der Besuch in Moskau dreissig Jahre zuvor war vergessen. Er war nicht Teil der Attacke, die doch mitten im Kalten Krieg stattfand. Aber gegen DEWEY wurden die Archive nicht bemüht.

Auch so bestanden genügend Verdachtsmomente, um Anklage erheben zu können. Die Punkt der Anklagen gegen gegen DEWEY and die progressiven Lehrkräfte sind weit reichend:

- In den Schulen seien alle Werte ständigen Diskussionen ausgesetzt worden,
- die Colleges der Lehrerbildung haben die „Würde eines Lamaklosters" angenommen,
- den Lehrkräften werde nicht mehr beigebracht, *was*, sondern nur noch *wie* sie unterrichten sollen,
- unter dem Decknamen „Gruppenunterricht" werde permanenter Anpassungsdruck frei gesetzt
- und die Probleme von Teenagern seien wichtiger als die Unterrichtsfächer.

Zusammengefasst werden die Mängel mit folgendem Befund, der zugleich eine scharfe Kritik am Methodenideal der progressiven Erziehung darstellt:

> „The poor performance of their students has proved the educationists wrong. U.S. high school students are plain ignorant of things grammar school students would have known a generation ago. Years of barren discussion courses in English have made a whole generation chronically incoherent in the English language. Cut off from any but the most obvious contact with his tradition, e.g. an occasional project visit to the local courthouse, the student has lost his sense of history. Surely the history of the Crusades

[489] LUCIEN LUCIUS NUNN (1853-1925) stammte aus Ohio und graduierte am Oberlin College. 1880 eröffnete er in Telluride, Colorado, eine Anwaltskanzlei, handelte mit Grundstücken und war im Minengeschäft tätig. NUNN finanzierte das erste kommerzielle Wasserkraftwerk, das GEORGE WESTINGHOUSE gebaut hatte. Für die Ausrüstung der Kraftwerke mit geeigneten Arbeitskräften gründete NUNN das Telluride Institute in Olmstead. 1912 musste NUNN seine Anteile an der Firma Telluride Power verkaufen, mit dem Geld wurde das Deep Springs College finanziert.

> can give a young American a better grasp of the problems implicit in the U.N. or NATO than dressing up like a Pakistani delegate in an imitation of U.N. Assembly at school" (Time Magazine Monday, March 31, 1958).

Nachdem DEWEYS Welt so offensichtlich zusammengebrochen ist, hätte man erwarten können, dass die Pädagogen sich eines Besseren besinnen würden. Doch davon, so Time Magazine im März 1958, seien sie weit entfernt.

> „Entrenched in public school administrations, they defend with the adhesiveness of a band of brothers every article of their gobbledygook canons" (ebd.).

Der Ausdruck „gobbledygook" lässt sich mit *Geschwafel* übersetzen. Die Gefolgsleute DEWEYS - „Dewey and his boys", heisst in dem Artikel - hätte es sich in der Schuladministration und der Lehrerbildung bequem gemacht, ohne auf die Folgen ihrer Glaubenssätze achten zu müssen. Damit wäre ein zentraler Grundsatz des Pragmatismus verletzt, die beständige Korrektur der Erfahrung anhand der Ergebnisse, die man erzielt. Aber die Glaubenssätze im Kanon der progressiven Pädagogik sind keine Hypothesen, die dem Test der Erfahrung ausgesetzt werden, sondern tatsächlich Artikel in einem Bekenntnis.

Daher schlägt Time Magazine drastische Massnahmen vor. Fast sechs Jahre nach DEWEYS Tod[490] heisst es im führenden amerikanischen Nachrichtenmagazin:

> „We cannot expect to cure such lopsided standards (of teaching; J.O.) just by giving teachers the pay they deserve, building the school we need, and ordering up more science courses. But a few important steps can be taken by state and local authorities. Most of our state teachers' colleges should be abolished as such and converted into liberal-arts colleges, with subordinate education departments. There must also be some drastic upgrading of curriculum requirements.
> But most of all, we need to do some thinking about the true end of education. The worthwhile innovations in method brought in by Dewey's educationists should be kept. But their exclusive devotion to techniques and group adjustment should never again be allowed to hide the fact that American education exists first of all to educate the individual in a body of learning, with a tradition and a purpose behind it"(ebd.).

Was ist das für eine Pädagogik die so in den Himmel gehoben und dann so verworfen werden kann? Und wie kann es sein, dass das eigene Prinzip nicht gilt? Diese Frage werde ich anhand einer Analyse der Konzepte des Pragmatismus diskutieren. Mit dem Ausdruck „Konzepte" bezeichne ich die drei zentralen Relationen, die den Pragmatismus von anderen philosophischen Ansätzen unterscheiden sollen. Das ist zunächst und grundlegend das Verhältnis von Erfahrung und Handeln. Der Pragmatismus geht von Akteuren aus, die in die Konstitution ihrer Erfahrung selbst eingreifen können oder müssen (5.1.). Die zweite Relation ist die umstrittenste, nämlich die von Intelligenz und Anpassung. Das scheint paradox zu sein, denn wie kann man sich anpassen und intelligent sein? (5.2.). Schliesslich geht noch um das Verhältnis von Lernen und Problemlösen, genauer: um die Frage, was Lernen anderes ist als „Problemlösen" (5.3.).

## 5.1. Erfahrung und Handeln

[490] DEWEY starb am 1. Juni 1952 in New York an einer Lungenentzündung. Er wurde 92 Jahre alt.

Im März 1959, ein Jahr nach dem vernichtenden Artikel im Time Magazine, wurde in der Universität von Yale, also weder in Chicago noch in New York, DEWEYS hundertster Geburtstag gefeiert. Am 6., 9. 11. und 13. März wurde je ein öffentlicher Vortrag zu Ehren von DEWEY gehalten. Die vier Vortragenden und ihre Themen waren:

- CHARLES W. HENDEL: *The New Empiricism, and the Philosophical Tradition*.
- NATHANIEL M. LAWRENCE: *Education as a Social Process*.
- RICHARD J. BERNSTEIN: *Knowledge, Value, and Freedom*.
- JOHN E. SMITH: *John Dewey: Philosopher of Experience*.

Alle vier Referenten hatten mit DEWEY mehr oder weniger etwas zu tun, keiner jedoch direkt. CHARLES HENDEL war Professor für Moralphilosophie in Yale. Er hatte in Marburg studiert und stand dem deutschen Idealismus nahe. NATHANIEL LAWRENCE unterrichtete am New York State University College of Education in Plattsburg und war Historiker der Pädagogik. RICHARD BERNSTEIN hatte 1958 seine Promotion in Yale abgeschlossen. Er lehrt heute an der New School of Social Research in New York. BERNSTEIN war unter den vier Vortragenden der einzige DEWEY-Spezialist. Seine unveröffentlichte Dissertation war dem Thema gewidmet: *John Dewey's Metaphysics of Experience*. JOHN SMITH war ursprünglich Theologe und hatte 1948 an der Columbia University in Philosophie promoviert. Er lehrt heute als Emeritus an der Universität von Yale.

HENDEL (1959, S. V) begründet im Vorwort des Bandes, in dem die vier Vorträge veröffentlicht wurden, warum Yale als Ort der Ehrung von JOHN DEWEY gewählt wurde. Er habe hier im Jahre 1933 die „Terry Lectures" gehalten und sei achtzehn Jahre später als Ehrengast zum 250. Geburtstag der Universität eingeladen worden. Bei diesem Anlass sei DEWEY der einzige Philosoph gewesen, dem Yale die Ehrendoktorwürde verliehen habe. Das geschah am 11. Juni 1951.[491] DEWEY war vielfacher Ehrendoktor und das allein würde die Universität Yale nicht als besonderen Ort für eine posthume Ehrung qualifizieren. Vermutlich war es so, dass woanders das Interesse gering war, weil DEWEY zu diesem Zeitpunkt nicht mehr als „der" amerikanische Philosoph galt.[492] Weder in Chicago noch in New York, also „seinen" Universitäten, gab es akademische Feiern aus Anlass seines hundertsten Geburtstages.

Andererseits sind die „Terry Lectures" für DEWEYS Philosophie von zentraler Bedeutung gewesen, weil hier eine Dimension der Erfahrung entwickelt wurde, die vorher in DEWEYS Werk nicht so deutlich sichtbar war. Er hielt die Lectures nicht 1933, sondern im Januar 1934. Die Dwight Harrington Terry Foundation hatte ihn zu drei Vorträgen eingeladen, die in der Sprague Memorial Hall der Yale University stattfanden. Das Thema war Religion, die Vorträge hiessen:

- 17. Januar 1934: *Religion versus the Religious*.
- 18. Januar 1934: *Emancipation of Faith*.
- 19. Januar 1934: *Community Life and the Religious Attitude*.[493]

---

[491] New York Times June 12, 1951, S. 1, 24.
[492] Time Magazine hatte DEWEY noch zu seinem 80. Geburtstag als „the strongest liberal voice in the U.S." bezeichnet (Time Magazine, October 30, 1939).
[493] Der letzte Vortrag wurde am 21. Januar 1934 in der United Church at Bridgeport wiederholt.

Die drei Vorträge waren die Grundlage für ein sehr einflussreiches Buch DEWEYS, auf das CHARLES HENDEL (1959, S. 31) am Ende seines Vortrages einging. Der schmale Band hiess *A Common Faith* und begründete die moderne Demokratie als Glaubenserfahrung. DEWEY hatte sich immer für Probleme der Religion interessiert,[494] aber dieser Schritt kam auch für seine Anhänger unerwartet. Betrachtet man das Umfeld und den Personalkader des Pragmatismus, dann fällt die Überraschung geringer aus, denn seit WILLIAM JAMES' Darstellung der Vielfalt der Religionen[495] nahm die Erfahrung des Glaubens und die Praxis der Religionen einen zentralen Stellenwert im Themenspektrum des Pragmatismus ein und waren keineswegs marginal. Einer der Redner zu DEWEYS hundertstem Geburtstag, JOHN E. SMITH, ist dafür ein prägnantes Beispiel.[496]

DEWEY beginnt *A Common Faith* mit einer Reverenz vor JAMES:

- Es gibt keine Religion im Singular, sondern es gibt nur „a multitude of religions" (DEWEY 1986, S. 7).
- Jede Religion, die sich für einzigartig erklärt und einen universellen Anspruch erhebt, gefährdet alle Anderen.
- Gleichzeitig sind die Unterschiede zwischen den Religionen „so great and so shocking that any common element that can be extracted is meaningless" (ebd.).

*Religionen* und das *Religiöse* müssen unterschieden werden. Religionen stellen einen bestimmten Korpus von Doktrinen und Praktiken dar, der scharf von anderen unterschieden wird. Die religiöse Erfahrung, dagegen, ist auch ohne Kirchen und theologische Dogmen möglich (ebd., S. 8). Die religiöse Erfahrung steht für sich und kann nicht auf andere Arten der Erfahrung zurückgeführt werden (ebd.). Sie *transzendiert* diese, was eine Erfahrung eigener Art verlangt, nämlich das Medium des Glaubens.

Glaube (faith) ist nur möglich, wenn er die aktuelle Erfahrung übersteigt, so wie Möglichkeiten Wirklichkeiten transzendieren. Von dieser Art ist auch die Hoffnung auf ein besseres Leben:

> „All endeavor for the better is moved by faith in what is possible, not by adherence to the actual" (ebd., S. 17).

Ein fixierter Apparat von Doktrinen ist nur für eine bestimmte Religion notwendig. Dagegen kann die religiöse Erfahrung unabhängig von Vorschriften des Glaubens verstanden werden. Dabei gilt folgende Definition:

> „*Any activity* pursued in behalf of an ideal end against obstacles and in spite of threats of personal loss because of conviction of its general and enduring value *is religious in quality*" (ebd., S. 19; Hervorhebungen J.O.).

---

[494] So wurde DEWEY am 28. März 1928 Mitglied der Foundation for Moral and Religious Leadership.

[495] *The Varities of Religions Experience* (1902). WILLIAM JAMES hielt die Clifford-Lectures an der Universität von Edinburgh im Winter 1901/1902. .

[496] Von SMITH erschien 1996 zum Beispiel *Reason, Experience, and God: John E.. Smith in dialogue* (ed. V. M. COLAPIETRO, Fordham University Press).

Religiös ist jegliche Form von Glauben. Auch der Glaube an Intelligenz oder der Glaube an wissenschaftliche Wahrheit sind im Kern religiös, so seltsam das auch klingen mag.

> „But faith in the possibilities of continued and rigorous inquiry does not limit access to truth to any channel or scheme of things. It does not first say that truth is universal and then add there is but one road to it. It does not depend for assurance upon subjection to any dogma or item of doctrine. It trusts that the natural interactions between man and his environment will breed more intelligence and generate more knowledge provided the scientific methods that define intelligence in operation are pushed further into the mysteries of the world, being themselves promoted and improved in the operation" (ebd., S. 19).

Wenn Forscher von „Rätseln" der Natur sprechen oder deren „Geheimnisse" erkunden wollen, verwenden sie religiöse Ausdrücke. Auch der Glaube an die Möglichkeit der Entdeckung hat etwas Religiöses. Vorausgesetzt wird Nichtwissen, anders gäbe es gar keinen Anlass zur Forschung. Schliesslich hat auch die Überzeugung, Wissenschaft sei unabschliessbar, einen religiösen Kern, nämlich die Idee des Endlosen. Kein Tod irgend eines Forschers beendet die Wissenschaft, die auf der anderen Seite davon lebt, ständig neue „mysteries" erzeugen zu können, ohne zu wissen, ob kontinuierlich und überall Fortschritt erzeugt wird.

Allerdings sagt DEWEY nicht, dass die Resultate der Forschung ebenfalls nur einen *Glauben* an sie darstellen. Jede Entdeckung bezieht sich auf reale Tatbestände unabhängig von einem persönlichen Glauben.

- Die *wissenschaftliche* wird von der *doktrinären* Methode unterschieden,
- die erste ist offen und öffentlich, die zweite begrenzt und privat.
- Das trifft auch dann zu, wenn zugestanden wird, dass der Glaube an die Wahrheit etwas Religiöses hat.
- Das Verfahren der Wissenschaft wird dadurch nicht anders (ebd., S. 27).

Einzigartig wird die religiöse Erfahrung erst durch die Vorstellung von Gott. Das Wort „Gott," so DEWEY, kann zweifach verwendet werden, einmal zur Bezeichnung eines besonderen Wesens (a particular being), dann aber auch, um eine höhere Einheit anzuzeigen.

> „(It) denotes the *unity of all ideal ends* arousing us to desire and actions" (ebd., S. 29; Hervorhebung J.O.).

Diese eigenwillige Definition versteht „Gott" als letzte mögliche Imagination des Menschen und als höchste Einheit (ebd., S. 29/30), also nicht als Person oder Wesen mit übernatürlicher Autorität. Aus diesem Grunde kann mit „Gott" auch kein Dogma verbunden werden. Gott ist Suche und nicht Tatsache, es ist der Gott der progressiven Suche nach Verbesserung des Lebens. *Gott* ist dasselbe wie das *Göttliche*.

> „This idea is … one of ideal possibilities unified through imaginative realization and projection. But this idea of God, or of the devine, is … connected with all the natural forces and conditions - including man und human association - that promote the growth of the ideal and that further its realization" (end., S. 34).

Hinter allem Streben nach Verbesserung steht eine göttliche Kraft. Dieses Konzept wird auf die säkulare Gemeinschaft des 20. Jahrhunderts übertragen, in der alle Kirchen nur noch spezielle Institutionen darstellen (ebd., S. 41). Sie sind nicht mehr, wie DEWEY sagt, das soziale Zentrum der Schwerkraft der Gesellschaft. Die Gesellschaft wird nicht mehr durch Kirchen zusammengehalten, und nur Fundamentalisten, heisst es im Januar 1934, können sich durch Buchstabenglauben gegen den Dogmen auflösenden Fortschritt der Wissenschaft zur Wehr setzen, was dann aber dem Preis verbunden ist, zur Sekte zu mutieren (ebd., S. 42/43). Religionen müssen an der Vorstellung des „Übernatürlichen" (supernatural) und so an einer zweiten Welt oberhalb der ersten festhalten, was für soziale Ideale nicht gilt.

Die Ideale der Demokratie werden nie verwirklicht und sind eben deswegen handlungsleitend. Sie sind nicht einfach „in" der Erfahrung, sondern verlangen einen gemeinsamen Glauben, der durch Erfahrung nicht widerlegt werden kann. Dieser Glaube ist nicht das christliche Brüderschaftsideal, das eine Kirche voraussetzen würde und so nicht universell sein kann. Begründet wird der *common faith* ökologisch, durch die Teilnahme an einem gemeinsamen Universum, für das jeder Verantwortung übernimmt. Weil wir in *einer* Welt leben, müssen wir an deren Verbesserung glauben und uns dafür einsetzen. DEWEY sagt das so:

> „I cannot understand how any realization of the democratic ideal as a vital moral and spiritual ideal in human affairs is possible without surrender of the conception of the basic division to which supernatural Christianity is committed. Whether or no we are, save in some metaphorical sense, all brothers, we are at least all in the same boat traversing the same turbulent ocean. The potential religious significance of this fact is infinite" (ebd., S. 55/56).

Gott wird zum Universum, an dem jeder teilhaben muss. Verlangt wird ein Glaube an die geheimnisvolle Einheit des Lebens, aus der sich alle Ideale und Werte ableiten. Mit Bedacht formuliert DEWEY diese Kernpassage seiner Philosophie als postulative Feststellung:

> „The community of causes and consequences in which we, together with those not born, are enmeshed is the widest and deepest symbol of the *mysterious totality of being* the imagination calls the *universe*. It is the embodiment for sense and thought of that encompassing scope of existence the intellect cannot grasp. It is the matrix within which our ideal aspirations are born and bred. It is the source of the values that the moral imagination projects as directive criteria and as shaping purposes" (ebd., S.56; Hervorhebungen J.O.).

Diese zentrale Passage ist ziemlich rätselhaft. Wie kann es eine mysteriöse Totalität des Seins geben, die als „Universum" lediglich *vorgestellt* wird und jede Erfahrung übersteigt? Romantiker, die den letzten Grund des Daseins oder die „blaue Blume" suchten, haben so gedacht. Aber ein Pragmatist, der sich auf dem Boden der Erfahrungswissenschaften weiss?

Die „Gemeinschaft von Ursachen und Wirkungen" ist kein geheimnisvolles Universum. Wir mögen darin verstrickt (enmesh) sein, aber diese Gemeinschaft ist nicht das weiteste und tiefste Symbol für das Universum. Es mag Dinge geben, die der menschliche Intellekt nicht fassen kann, und DEWEY hat Recht darin, eine religiöse Erfahrung zu nennen, wenn sich Denken und Sinne an dieser Erfahrung abarbeiten. Aber das ist nicht die Quelle unserer Werte, die durch sehr irdische Erfahrungen zustande kommen und geprüft werden. Demokratie verlangt den Glauben an sie, auch darin ist DEWEY zuzustimmen; aber dieser

Glaube ist durch keine letzte Kraft gesichert, sondern hängt vom Erfolg der Demokratie ab. Verbinden müssen sich damit überzeugende Erfahrungen, und dabei kann man nicht sagen, wie DEWEY am Ende von *A Common Faith*, dass Zweifel Zeichen des Glaubens sind (ebd., S. 57).

Demokratie nämlich ist keine Religion, sondern nur eine politische Überzeugung, die die Erfahrung für sich haben muss. Was DEWEY den „gemeinsamen Glauben" an die Demokratie nennt, bemisst sich an der Bewährung und stellt zugleich eine Zukunftsorientierung dar. Dafür spricht die historische Erfahrung, Transzendenz ist nicht verlangt. Aber was verstehen Pragmatisten unter „Erfahrung," immerhin ja ihr zentraler Begriff? Oft wird dieser Begriff einfach gesetzt, also weder problematisiert noch expliziert. „Erfahrung" ist das, was Menschen aus ihrem aktuellen Erleben machen. Doch das wäre trivial und könnte kaum eine anspruchsvolle Theorie fundieren. Genauer: Das aktuelle Erleben ist überhaupt nicht theoriefähig, sondern bleibt ein privates Ereignis. Niemand kann das Erleben eines Anderen erleben, aber jede Theorie braucht mehr als Erlebnisse.

JOHN SMITH nannte DEWEY im März 1959 „philosopher of experience" und gab dafür einige Gründe an. In dem Vortrag werden zwei Stellen in DEWEYS Werk zitiert, die die Besonderheit seines Konzepts der Erfahrung verdeutlichen sollen. Das erste Zitat stammt aus dem von PAUL SCHILPP[497] herausgegeben Sammelband *The Philosophy of John Dewey*, der 1939 in erster Auflage erschien. DEWEY kommentierte am Ende dieses Bandes die verschiedenen Beiträge, die sich zu den diversen Aspekten seines Werkes geäussert hatten. Der Kernpunkt seiner Philosophie wird von DEWEY so gefasst:

> „For many years I have constantly - and rather persistenly - maintained that the key to a philosophic theory of experience must proceed from initially linking it with the processes and functions of life as the latter are disclosed in biological science" (SCHILPP 1939, S. 530).

Es gibt für DEWEY also keine ausschliesslich philosophische oder pädagogische Theorie der Erfahrung. Jede Erfahrung hat ein biologisches Fundament, ohne allerdings determiniert zu sein. Erfahrung ist Auseinandersetzung mit Situationen des Lebens, und wie alles Leben so ist auch das menschliche ein Prozess unablässiger und aber tätiger Anpassung an immer neue Situationen. Tätigkeit setzt Intelligenz voraus, Anpassung ist daher nicht blind, sondern sehend.

Das zweite Zitat, entnommen DEWEYS Beitrag zum bereits erwähnten Sammelband *Creative Intelligence* aus dem Jahre 1917, unterstreicht diesen Zusammenhang. Das Zitat ist kurz und lautet so:

> „Experience means primarily not knowledge but ways of doing and suffering" (Creative Intelligence 1917, S. 37).

Darin liegt auch eine Abgrenzung vom älteren Empirismus, der im 18. und 19. Jahrhundert entwickelt worden war. DEWEY nennt diese Ansätze *classical empiricism* und teilt dessen Prämisse, wonach alle Philosophie ihren Ausgang von der Erfahrung nehmen

---

[497] PAUL ARTHUR SCHILPP (1897-1993) war Professor für Philosophie an der Northwestern University, Er wurde bekannt als Herausgeber von Sammelbänden zum Gesamtwerk eines Philosophen. Die Bände erschienen jeweils unter den Titel „The Philosophy of…". Der erste Band war JOHN DEWEY gewidmet.

müsse. Aber darunter sei etwas Anderes zu verstehen, als die englischen Empiristen angenommen hatten. Ihre Theorie der Erfahrung hatte für DEWEY fünf Elemente.

- Erfahrung bedeutet primär Wissen.
- Erfahrung ist psychisch oder subjektiv und bezieht sich auf mentale Gehalte.
- Erfahrung ist der gegenwärtige Augenblick.
- Erfahrung besteht aus einzelnen Elementen, die intern nicht verbunden sind.
- Erfahrung unterscheidet sich von Denken und steht als etwas Nichtbegriffliches ausserhalb der Vernunft.

Von diesem Konstrukt grenzt sich DEWEY entschieden ab. Erfahrung ist nicht primär eine Angelegenheit des Wissens (knowledge). *Alle* Beziehungen, die ein Organismus zu seiner Umwelt unterhält, sind „Erfahrung." Erfahrung ist zweitens immer *geteilte* Erfahrung und so intersubjektiv, ein öffentlicher Tatbestand und nicht lediglich ein privater geistiger Gehalt. Drittens ist die Gegenwart nicht lediglich der passive Eindruck der Erfahrung, sondern die Gelegenheit, aktiv zu werden. Handeln kann man immer nur in einem bestimmten Moment. Viertens beziehen sich Begriffe nicht unmittelbar auf Sinnesdaten, wie der klassische Empirismus angenommen hatte. Mit primitiven Erfahrungen wäre Überleben nicht möglich, jede Erfahrung verlangt daher nach zusammenhängendem Wissen und übergreifender Reflexion.

Schliesslich ist Erfahrung keine Domäne ausserhalb des Denkens, vielmehr versorgt uns die Reflexion der Erfahrung mit sinnhaften Bedeutungen, die uns imstande setzen, Prozesse zu lenken und von anschliessenden Erfahrungen zu lernen. Ein intelligentes Wesen *reagiert* nicht nur auf seine Umwelt, sondern ist auch fähig zu *antworten*, also Probleme zu erkennen und sie aktiv zu lösen.

- Geist (mind) ist die Antwort auf das Zweifelhafte der Umwelt, aber keine Antwort ist nur ein Moment.
- Vielmehr muss jede Antwort verknüpft werden mit früheren und keine kann sicher sein, dass nicht künftig bessere Antworten möglich sind.
- Die gegebene Erfahrung kann handelnd und so eingreifend verändert werden, jedoch nie total und immer nur an bestimmten Stellen.

Das ist eigentlich ein überzeugendes Modell, das der Erfahrung entspricht. Aber warum ist DEWEYS Philosophie dann nach seinem Tod so heftig kritisiert und auch bald vergessen worden? Ein Grund ist sicher, dass er zur Begründung seiner Theorie der Erfahrung eine biologische Theorie in Anspruch nahm. Daran störte sich schon JOHN SMITH, der DEWEY eigentlich sehr wohl gesonnen war. Aber in der Konsequenz seines Modells der reflektierenden Erfahrung sei er, DEWEY, nicht Biologe, sondern „a good Kantian," nur dass KANT die Bedeutung der philosophischen Reflexion höher einschätzte als DEWEY (HENDEL 1959, S. 104). Ein zweiter Grund lässt sich ebenfalls den Vorträgen von 1959 entnehmen. CHARLES HENDEL nämlich legte dar, dass DEWEY wohl ein Empirist gewesen sei, aber lebenslang der Dialektik HEGELS verpflichtet blieb (ebd., S. 19). DEWEYS „so called naturalism" sei dazu kein Widerspruch (ebd., S. 30).

Hegelianer gleich welcher Couleur hatten in der amerikanischen Philosophie nach 1950 keine Chance. Die analytische Sprachphilosophie setzte sich durch, ebenso der logische Empirismus und später der kritische Rationalismus, der bei KARL POPPER eine scharfe Kritik der Philosophie HEGELS voraussetzte. POPPERS Buch *The Open Society and its Enemies* erschien 1945 und war eine Generalabrechnung mit jeglicher Form von Hegelianismus. Es ist

sehr ironisch, dass einer der Verteidiger der offenen Gesellschaft, nämlich JOHN DEWEY, dadurch ins Abseits geriet. Und noch ironischer ist, dass POPPERS Theorie des piece-meal engineering, also der stückweisen Verbesserung der Welt, die nie als Ganzes verfügbar ist, im Kern pragmatistisch ist. POPPER bezieht sich auf Projekte, ohne zugleich die Projektmethode zu erwähnen, die er aus der Wiener Schulreform, an der er beteiligt war, eigentlich kennen musste.

Aber das waren innerphilosophische Angelegenheiten. Ein Hauptgrund für die Diskreditierung DEWEYS in den Vereinigten Staaten war tatsächlich, dass man ihn mit dem Niedergang der amerikanischen Bildung in Verbindung brachte. Die Anklage erfolgte auf einem Feld praktischen Handelns, das schon zu DEWEYS Lebzeiten hoch umstritten war. Wenn er hier trotzdem viele seiner Ideen durchsetzen konnte, dann spricht das weder gegen ihn noch gegen seine Ideen. Die beiden kritischen Artikel im Time Magazine verbindet etwas, das ironischerweise mit dem Land zu tun hatte, das DEWEY 1928 so überaus positiv sehen wollte. Hier hatte sich inzwischen keine genossenschaftliche Republik entwickelt, sondern eine diktatorische Weltmacht, die nach dem Zweiten Weltkrieg offen als Rivalin der Vereinigten Staaten agierte.

Am 4. Oktober 1957, also rund einen Monat vor dem ersten Time Artikel, war vom Kosmodrom Tjura Tam (heute Baikonur) in Kasachstan der erste Erdsatellit Sputnik 1 gestartet worden. Der Satellit war 21 Tag aktiv und sendete ein Kurzwellensignal aus, das berühmt werden sollte. Er bewegte sich in 96 Minuten einmal um die Erde und verglühte nach 57 Tagen, als er in tiefere Schichten der Atmosphäre absank. 21Tage aber war er aktiv und hörbar, ohne dass die Amerikaner etwas dagegen unternehmen konnten. Die amerikanischen Medien reagierten auf dieses Ereignis mit einer beispiellosen Hysterie, auch weil es ihr eigener Präsident war, der am 29. Juli 1955 den Bau eines Satelliten angekündigt hatte. Präsident EISENHOWER war noch im Amt, als die Sowjetunion seine Ankündigung wahr machte.

- Am 18. November 1957 stellte Time Magazine fest, dass die Russen die Vereinigten besiegen können, „without fighting, through a growing scientific and technological preponderence.“
- Der Artikel fordert zwei zentrale Massnahmen, mehr Grundlagenforschung in den Universitäten einerseits, mehr und besseren Unterricht in den Naturwissenschaften andererseits (Time Magazine, Monday Novemer 18, 1957).
- Die Publikumszeitschrift Life veröffentlichte im März 1958 einen Artikel, in dem der Leistungsstand sowjetischer und amerikanischer Jugendlicher verglichen wurde. Der Artikel hob hervor, dass die sowjetischen Schülerinnen und Schüler den amerikanischen in Mathematik und Naturwissenschaften um mindestens zwei Jahre voraus seien. Aufgrund der Disziplin in den Schulen würden die sowjetischen Jugendlichen ernsthaft lernen, während die amerikanischen Teenmager mehr oder weniger nur an extracurricularen Aktivitäten oder an „Fun“ interessiert seien (Life March 24, 1958).

„Sputnik” ist das russische Wort für „Weggenosse”. Als der Satellit in seine Umlaufbahn geschossen wurde, sagte ein Rundfunksprecher des amerikanischen NBC Radio Network zu seinen Hörern:

> „Listen now for the sound that forevermore separates the old from the new” (DICKSON 2001, S. 1).

Danach folgte ein Funksignal, das die Nachrichtenagentur Associated Press „the deep beep-beep" nannte. Das Signal dauerte drei Zehntel einer Sekunde, gefolgt von einer gleichlangen Pause, um unmittelbar danach erneut gesendet zu werden, solange bis der Satellit aus der Hörweite amerikanischer Sender entschwunden war. Es war das letzte Mal, dass ein kollektives Erlebnis über das Radio vermittelt wurde und rein akustisch war.

Der Satellit war winzig klein und technisch unspektakulär (ebd., S. 10). Die Amerikaner hätten ihn auch bauen können, aber die Nachricht des erfolgreichen Starts war eine Weltsensation, weil sie unmittelbar mit der Kernfrage des „Kalten Krieges" verbunden wurde. Die Tatsache, dass die sowjetische Wissenschaft in der Lage war, einen Satelliten in eine Erdumlaufbahn zu schiessen, wurde von der Propaganda als Beweis für die Überlegenheit des politischen Systems hingestellt, tiefer aber noch als Überlegenheit des Bildungssystems verstanden. Der Fortschritt wurde unmittelbar auf die Staatsideologie zurückgeführt; dass der „Sputnik" mit deutscher Raketentechnologie entwickelt worden war (ebd., S. 56ff.),[498] fand ebenso wenig Erwähnung wie die singuläre und besonders begünstigte Stellung der Weltraumforschung in der sowjetischen Wissenschaft. Es sah so aus, als ob der „Sputnik" das Symbol sei für ein überlegenes Bildungssystem, das ausserhalb der sowjetischen Bürokratie jedoch niemand wirklich kannte.

Die führenden amerikanischen Medien konstruierten noch im Oktober und November des Jahres 1957 ein dramatisches Bild der Unterlegenheit des amerikanischen Bildungswesens, obwohl nicht einmal die Korrespondenten im Moskau irgend einen realistischen Einblick hatten, was in sowjetischen Schulen und Universitäten tatsächlich vor sich ging. Im September 1958 unterzeichnete Präsident EISENHOWER den *National Defense Education Act* (NDEA), der die Grundlage für massive Investitionen des Bundes in die Entwicklung des amerikanischen Bildungssystems. Bis zur Mondlandung 1969 wurden mit Mitteln aus dem NDEA mehr als drei Milliarden Dollar in neue Mathematik, naturwissenschaftlichen Unterricht, Sprachlabore, Stipendien für naturwissenschaftliche Studiengänge und Leistungstests (ebd., S. 227f.). Für „entdeckendes Lernen," beständige Rekonstruktion der Erfahrung oder handlungsorientierten Unterricht schien da kein Platz mehr zu sein.

Der „Sputnik-Schick" war wesentlich eine mediale Inszenierung im Kalten Krieg, die bildungspolitisch genutzt wurde (DOW 1991). Mängelbefunde aus amerikanischen Schulen (wie MICHELS 1958) wurden in einen Systemvergleich eingegeben, bei dem die andere Seite weitgehend unbekannt war. Fünfzehn Jahre zuvor war in der amerikanischen Literatur vor allen der *Rückstand* der sowjetischen Bildung betont worden. Das System sei damit beschäftigt, die landesweit grassierende Illiteralität zu überwinden und überhaupt erst ein funktionierendes Schulwesen aufzubauen (TIMASHEFF 1942). In diesen Publikationen wurde auch betont, wie schmal die Datenbasis ist und wie vorläufig daher die Urteile sein müssen. Allein die reale Lohnentwicklung in der Sowjetunion zwischen 1928 und 1952 war schwer zu bestimmen (CHAPMAN 1952), über die reale Bildung wusste man kaum etwas.

1956 beschrieb die Zeitschrift Life die „Golden Youth of Communism." vor deren intellektueller Kraft sich der Westen in Acht nehmen müsse (CLARK 1956). Aber das wenig mehr als eine Angstprojektion, die durch magere statistische Daten unterstützt wurde und kaum Anschauung für sich hatte. Propaganda war zu diesem Zeitpunkt von tatsächlicher Erfahrung kaum zu unterscheiden, und ein wirklicher Leistungsvergleich fand nie statt. Nur

[498] LINDA HUNT (1991) hat die parallele Entwicklung in den Vereinigten Staaten dargestellt.

der Schuldige schien festzustehen, die progressive Pädagogik und ihr „Prophet“, JOHN DEWEY. Auch dieser Zusammenhang ist nie wirklich untersucht worden, insbesondere nicht mit einem fairen Vergleich, der auch die Leistungen der progressiven Pädagogik in Rechung gestellt hätte (vgl. Reflecting on Sputnik 1997).

Die philosophischen Fragen blieben natürlich bestehen. Der Pragmatismus erholte sich trotz der Schmähung und des DEWEY-Bashings am Ende der fünfziger Jahre. Die Fragen waren offenbar zu gut, und auch der Ansatzpunkt war kaum zu bestreiten. 1903 stellte CHARLES SANDERS PEIRCE in seinen Harvard-Vorlesungen[499] zum Pragmatismus fest:

„Die Erfahrung ist unsere einzige Lehrerin.“

Ideen kann man viele haben, die Leistung der Erfahrung besteht darin, die falschen von den richtigen Ideen zu unterscheiden, was nicht allein durch Reflexion möglich ist.

> „Aber wie geht diese Tätigkeit der Erfahrung genau vor sich? Sie geht in einer Serie von Überraschungen vor sich“ (PEIRCE 1970, S. 315).

Man kann etwas unwillkürlich entdecken, etwa wenn ein Schiff plötzlich auf einen Felsen stösst und so die Monotonie der Reise beendet (ebd., S. 315/316). Doch die Mehrzahl der Entdeckungen ist die Folge eines *Experimentierens*.

> „Nun macht kein Mensch ein Experiment, ohne dass er mehr oder weniger zu der Auffassung neigt, dass sich dabei ein interessantes Resultat ergeben wird, denn Experimente kosten zuviel physische und psychische Energie, um aufs Geratewohl und ziellos unternommen zu werden. Und natürlich gibt es keinerlei Möglichkeit, aus einem Experiment etwas zu lernen, das genauso ausgeht, wie man es sich vorher dachte. Durch *Überraschungen allein* lehrt uns die Erfahrung alles, was sie uns lehren geruht“ (ebd., S. 316; Hervorhebung J.O.).

Ein Experiment wäre keines, wenn das Ergebnis vorher feststünde. Das Resultat muss die Erwartung übersteigen und sie verändern können. Anders kann man nicht sagen, man habe von der Erfahrung gelernt. Ist die Erfahrung nur die Bestätigung der Erwartung, kann es keine Überraschung gegeben haben.

Er habe, erläutert PEIRCE diese Passage, viele „dicke und schwere“ Werke über Pädagogik gelesen, von denen man Anleitung über die Erziehung durch die Erfahrung erwarten würde. Aber keines dieser Werke hat je ein Unterrichtssystem befürwortet, in dem die Erfahrung den Lernenden *Lektionen* erteilt - „meistens grausamer Art“ (ebd.). Lektionen sind daher nur überraschend, wenn sie eine offene Erfahrung voraussetzen. Aber: Was sind Überraschungen?

> „Wenn jemand überrascht ist, weiss er, dass er überrascht ist“ (ebd., S. 318).

Man kann sich nicht selbst überraschen, sondern *wird* überrascht, durch ein unerwartetes Ereignis oder durch Dritte, die etwas tun, mit dem man nicht gerechnet hat. Die Überraschung ergibt sich durch unmittelbare Wahrnehmung, nicht durch einen Schluss, den man vollzieht. Man kann nicht ein Objekt zu einem Wunder erklären und sich dann davon überraschen lassen. Man steht plötzlich einem „Etwas“ - Ding oder Ereignis - gegenüber, das

---

[499] Die Vorlesungen wurden zwischen dem 26. März und dem 17. Mai 1903 gehalten.

sich der Erkenntnis aufzwingt und sie so verändert. Dabei stehen sich „alt“ und „neu“ wie *vertraut* und *fremd* gegenüber:

> „Die alte Erwartung, die aus dem besteht, womit unsere Person vertraut war, ist ihre innere Welt oder ihr *Ego*. Das neue Phänomen, das Fremde, stammt aus der äusseren Welt und ist ihr *Non-Ego*“ (ebd., S. 319).

So wie man sich nicht selbst überraschen kann, kann man sich auch nicht selbst erschrecken. Niemand kann aufspringen, *Buh!* schreien und sich dann erschrecken. Man ist mit sich vertraut und kann das Wahrnehmungsfeld von Inneren heraus nicht plötzlich aufbrechen. Erschrecken kann nur das Unerwartete. Wenn man ein *Buh!* erwarten kann, gibt es keinen oder nur einen gespielten Effekt.

> „Das Wahrnehmungsurteil kann also nur darin bestehen, dass es das *Non-Ego* war, das unsere Person überrascht hat, etwas, das dem *Ego* gegenübersteht und es überwältigt“ (ebd., S. 319/320).

Das erklärt Veränderung, aber nicht Stabilität. Erfahrung ist keineswegs *nur* Überraschung, sie kann durch Überraschungen verändert werden, wenn etwas vorausgesetzt ist, auf das sich die Überraschungen und ihre Wahrnehmung beziehen können. PEIRCE nennt das die vertraute Welt des Ego, die aus verlässlichen Gewohnheiten bestehen muss, wenn ernsthaft von „Vertrauen“ gesprochen werden soll. Gewohnheiten sind nicht einfach die „alte“ Welt, der die „neue“ der Serie von Überraschungen gegenüber steht. Jede Überraschung verändert immer nur einen kleinen Teil der Gewohnheiten, genauer: nur den Punkt, an dem die Wahrnehmung überrascht wird.

Wer selbst handeln will, muss stabile Gewohnheiten voraussetzen. Daher kann auch „Handeln“ nicht dasselbe sein wie „Experimentieren“ im Sinne von PEIRCE, wenngleich jede Handlung einen gegeben Erfahrungszusammenhang verändern kann, auch weil keine Handlungen in ihren Effekten vollkommen absehbar ist. Handeln ist so etwas wie Aufbrechen. Aber kein Aufbruch beginnt vollkommen neu, es gibt keinen Nullpunkt der Erfahrung, an dem alles anders werden könnte.

> „In Wahrheit … gibt es nur einen Geisteszustand, von dem aus man ‚aufbrechen’ kann, nämlich genau den Geisteszustand, in dem man sich zu der Zeit, in der man ‚aufbricht’, tatsächlich befindet, - ein Zustand, in dem man mit einer ungeheuren Masse von bereits geformten Erkenntnissen beladen ist, von denen man sich nicht befreien kann, selbst wenn man es wollte“ (ebd., S. 396).

Diese Frage, wie Neues entsteht, wenn das Alte mächtig ist, und wie dabei Denken und Handeln zu verstehen sind, hat JOHN DEWEY sein Leben lang beschäftigt, am nachhaltigsten vielleicht in seinem Buch *Human Nature and Conduct*. Der Kerngedanke der „Rekonstruktion der Erfahrung“ setzt nicht nur voraus, dass es gegenüber den bereits vorhandenen Erkenntnissen oder Gewohnheiten Freiheiten gibt, sondern auch, dass Zweifel erlaubt sind, während man viele Dinge im „gesellschaftlichen Umkreis“ eines Menschen nicht bezweifeln kann, ohne dass dafür „absolute Wahrheiten“ zur Verfügung stehen müssten (ebd., S. 400).

Für PEIRCE ist ein Experiment eine Denkoperation (ebd., S. 399). Eine Handlung muss einen Gedanken voraussetzen, den sie ausführt (ebd., S. 406). Verhalten zielt darauf ab, verlässliche Gewohnheiten festzulegen, und Denken zielt auf die Festlegung gewisser

Meinungen. Beides soll den Menschen vor der Abhängigkeit von „zufälligen Umständen“ schützen (ebd., S. 408). Dabei ist Wahrheit eine zentrale Bedingung:

> „Wahrheiten tendieren im Durchschnitt eher als falsche Behauptungen dahin, geglaubt zu werden. Wäre es anders, so müsste der erste Schritt zu einem echten Wissen beinahe ein Wunder gewesen sein, wenn man bedenkt, dass es Myriaden falscher Hypothesen gibt um ein gegebenes Phänomen zu erklären, gegenüber nur einer wahren (oder, wenn man so will, gegenüber jeden wahren)“ (ebd., S. 409).

Was aber soll dann „Rekonstruktion der Erfahrung“ bedeuten? Wahrheiten braucht man nicht zu rekonstruieren. Begrifflich lässt sich zwischen drei verschiedenen Dimensionen von Erfahrung unterscheiden:

- Was PEIRCE „Überraschung“ nennt, ist das Erleben von etwas plötzlich Neuem, mit dem man nicht gerechnet hat. Man macht eine Erfahrung.
- Daneben ist Erfahrung aber auch eine Summe der Gewohnheiten, auf die man sich verlässt. Man hat immer schon Erfahrungen.
- Und drittens kann man selbst, durch eine Handlung, eine Erfahrung herbeiführen, ohne sich einfach nur überraschen zu lassen. Man setzt sich einer Erfahrung aus.

Eine andere Lösung als PEIRCE verfolgt DEWEY, der vor allem den Aspekt des Handelns stark macht. Sein Buch *Human Nature and Conduct* entstand wiederum aus einer Reihe von Vorlesungen, die DEWEY vom 27. bis 31. Mai 1918 auf Einladung der Raymond F. West Memorial Foundation in der Leland Stanford Junior University in Palo Alto,[500] gehalten hatte. Das Buch erschien 1922 im New Yorker Verlag Henry Holt and Company, einem der bevorzugten Publikationsorte vieler Pragmatisten.[501] Die erste Auflage blieb mit steigenden Verkaufszahlen bis 1948 im Handel, später folgten Neuausgaben und Reprints, die deutsche Übersetzung erschien erst 1974.

Das Verständnis des Buches war nicht immer leicht. So beginnt eine zeitgenössische Rezension mit dem Satz:

> „If pragmatism is not the sanctification of commercialism, and of course no one soberly supposes that it is, it may none the less be the intellectual accompaniment of the machine process - of industrial rather than commercial civilization” (AYRES 1922, S. 469).[502]

Das ist aber nicht gemeint. Sowohl die Vorlesungen als auch das Buch gehen auf Ideen zurück, die DEWEY zusammen mit JAMES TUFTS in ihrem gemeinsamen Buch *Ethics* entwickelt hatten. Hier wird vor allem die Frage diskutiert, wie ein Kriterium für Moralität entwickelt werden könne. Der Vorschlag geht dahin, moralische Entwicklung mit Wachstum

---

[500] Die Leland Stanford Jr. University in Palo Alto, Kalifornien, wurde 1885 gegründet und 1891 eröffnet. Die beiden Gründer, LELAND STANFORD (1824-1893) und seine Frau JANE LATHROP STANFORD (1825-1905), wollten mit diese Gründung an ihren Sohn erinnern. LELAND STANFORD Jr. war 1884 mit siebzehn Jahren in Italien gestorben.

[501] Der Verlag wurde 1866 gegründet.

[502] CLARENCE EDWIN AYRES (1891-1972) war Philosoph und Ökonom. Er hatte 1917 im Philosophy Department der Universität Chicago promoviert, unterrichtete am Amherst College und war bis 1927 Associate Editor der *New Republic*. In diesem Jahr wurde AYRES an die Universität von Texas nach Austin berufen, Hier war er Mitbegründer der Texas School of Institutional Economics.

(growth) und Intelligenz in Verbindung zu bringen, und dies sowohl in historischer als auch in psychologischer Hinsicht (DEWEY/TUFTS 1908).

Moralentwicklung, persönliches Wachstum und Intelligenz führen auf die Frage, ob Gesellschaft eine natürliche Basis habe und was darunter verstanden werden kann, wenn sich jede Gleichsetzung von Natur mit Schöpfung verbietet. In diesem Sinne kann es eigentlich keine natürliche „Basis“ der Gesellschaft geben, wie in der Begründung der modernen Soziologie auch immer wieder dargelegt wurde. Der Untertitel von DEWEYS Buch 1922 lautet: „An Introduction to Social Psychology“, doch es war keine Einführung in die Soziologie, sondern in die Psychologie der sozialen Wechselwirkungen. Das Buch sollte auch die Widersprüche und Ungereimtheiten der eigenen Theorie klären. Konzepte wie „entdeckendes Lernen“, „Problemlösen“ oder die „Rekonstruktion der Erfahrung“ können nicht einfach aus sich heraus entstehen, sie setzen „Natur“ voraus, nur - in welchem Sinne?

Grundlegend ist die Idee, Denken mit Gewohnheiten in Verbindung zu bringen. Ideen sind keine autonomen Grössen, sie bewegen nicht das Denken, sondern setzen Denkgewohnheiten voraus. Eine „reine“ Vernunft gibt es nicht:

> „Ideas, thoughts of ends, are not spontaneously generated. There is no immaculate conception of meanings or purposes. Reason pure of all influences from prior habits is a fiction. But pure sensations out of which ideas can be framed apart from habit are equally fictitious. The sensations and ideas which are the ‘stuff’ of thought and purpose are alike affected by habits manifested in the acts which give rise to sensations and meanings” (DEWEY 1983, S. 25).

Grundlegend sind Gewohnheiten. Jeder neue Gedanke, jede abweichende Idee setzt voraus, dass sie sich auf etwas beziehen können, das bereits vorhanden ist. Eine geistige *creatio ex nihilo* wird ausgeschlossen. Jeder kreative Akt ist bedingt, weil Urteile und Handlungen ohne Erfahrungsgrundlage ausgeschlossen sind. Ereignisse wie Urteile können Gewohnheiten verändern, aber nur im Hinblick auf neue Gewohnheiten.

Der zweite Schritt ist die Präzisierung des Verhältnisses von Zwecken und Mitteln, das von DEWEY nicht wie eine Aufeinanderfolge zweier Realitäten, sondern als *eine* Wirklichkeit verstanden wird. Es geht dabei nicht um eine Analogie zum Verhältnis von Ursache und Wirkung, sondern um ein grundlegendes und eigenständiges Konzept:

> „Means and ends are two names for the same reality. The terms denote not a division in reality but a distinction in judgement. Without understanding this fact we cannot understand the nature of habits nor can we pass beyond the usual separation of the moral and the non-moral in conduct” (ebd., S. 28).

Der Ausdruck „end“ verweist auf eine Serie von Handlungen, die aufeinander folgen und fortlaufend abgestimmt werden müssen, wenn das Ziel erreicht werden soll. Damit ist zugleich gesagt, dass sich das Ziel im Verlaufe des Prozesses verändern kann. Ser Ausdruck „mean“ meint daher die Abstimmung der Mittel im Verlaufe des Prozesses.[503] Für sich

---

[503] „To bear the end in mind signifies that we should not stop thinking about our *next* act until we form some reasonably clear idea of the course of action to which it commits us. To attain a remote end means on the other hand to treat the end as a series of means. To say that an end is remote or distant, to say in fact that it is an end at all, is equivalent to saying that obstacles intervene between us and it” (DEWEY 1983, S. 28).

genommen ist jedes Ziel vage, erst die Wahl der Mittel und die Erfahrungen damit machen es konkret. [504]

> „We do not *know* what we are really after until a *course* of action is mentally worked out" (ebd., S. 29).

Über die Effekte ist damit noch nichts ausgesagt, vielmehr sind nur Ziele in Mittel übersetzt worden, was den Kurs der Handlung angibt, ohne bereits das Ergebnis vor sich zu haben. Hier nun kommen die Gewohnheiten ins Spiel, weil sie die verlässlichen Grössen sind, mit denen die Wahl der Mittel vollzogen wird.

> „The thing closest to us, the means within our power, is a habit. Some habit impeded by circumstances is the source of the projection of the end. It is also the primary means in its realization. The habit is propulsive and moves anyway toward some end, or result, whether it is projected as an end-in-view, or not. The man who can walk, does walk; the man who can talk does converse - if only to himself" (ebd.).

„Propulsive" heisst antreibend. Gewohnheiten sind keine starren Eigenschaften, wie oft in der deutschen Diskussion unterstellt wird. Es sind keine Resultate, die unabhängig wären von weiterer Erfahrung, schon gar nicht sind es verinnerlichte Zustände, die der Erfahrung entzogen werden könnten. „Habits"[505] werden fortlaufend modifiziert, und dies aufeinander bezogen (ebd., S. 30). Es geht nicht um Automatismen, die als Reaktionseinheiten abgerufen werden können, es ist auch falsch, Gewohnheiten im Sinne DEWEYS als „Routinen" zu verstehen, die den immer gleichen Platz in der Erfahrung besetzen. Vielmehr so:

> „The essence of habit is an acquired predisposition to *ways* or modes of response, not to particular acts except as, under special conditions, these express a way of behaving. Habit means special sensitiveness or accessibility to certain classes of stimuli, standing predilections and aversions, rather than bare recurrence of specific acts. It means will" (ebd., S. 32).

Anders als so kann Leben nicht verfahren. „Leben" artikuliert sich mit und durch Gewohnheiten, wobei sich DEWEY auch nicht scheut, von „Mechanismen" zu sprechen. „All life operates through a mechanism, and the higher the form of life the more complex, sure and flexible the mechanism" (ebd., S. 51). Mit der Grösse der Form nimmt nicht die Starrheit zu, sondern die Flexibilität, parallel dazu auch die Sicherheit, weil weit mehr Situationen bewältigt werden können als die einfachen Einheiten des Lebens möglich wäre. „Leben" und „Mechanismus" sind keine Gegensätze, sondern Entsprechungen, was vitale Bewegung nicht etwa ausschiesst, sondern überhaupt erst möglich macht.

> „All life has its élan, but only the prevalence[506] of dead habits deflects life into mere élan" (ebd.).

---

504 Ein Ziel, das fern *bleibt*, ist ein Traum oder ein Ideal (DEWEY 1983, 28).

505 „The word habit may be seen twisted somewhat from its customary use when employed as we have been using it. But we need a word to express that kind of human activity which is influenced by prior activity and in that sense acquired; which contains within itself a certain ordering or systematisation of minor elements of action; which is projective, dynamic in quality, ready for overt manifestation; and which is operative in some subdued sudordinate form even when it is not obviously dominating activity" (DEWEY 1983, S. 31).

506 Vorherrschaft.

Das Leben gibt die Probleme vor, sie entstehen nicht in künstlichen Welten. Auch und gerade in moralischer Hinsicht ist das Leben die Autorität (ebd., S. 57), und dies in der zweifachen Hinsicht, dass sich niemand moralischen Problemen entziehen kann und dass Lösungen gefunden werden müssen. Aber sie werden nicht einfach zu Autoritäten des sittlichen Lebens (custom), die eine innere und eine äussere Seite hätten, nämlich Gewissen und Institution.

> „The choice is not between a moral authority outside custom and one within it. It is between adopting *more or less* intelligent and significant customs" (ebd., S. 58; Hervorhebung J.O.).

Das Wort *custom* bezeichnet keine wiederkehrenden „Bräuche" oder in Zeit und Raum verankerte sittliche Leitlinien, sondern mehr oder weniger intelligente Problemlösungen, die deswegen dauern können, weil es keine besseren Lösungen gibt.

Den Anstoss zur Veränderung geben „Impulse" (impulses). Die Theorie DEWEYS läuft darauf hinaus, dass erklärt werden muss, wie aggregierte Zustände oder Gewohnheiten sich in unterschiedlichen Umwelten verändern.[507] „Habits" reagieren wechselseitig aufeinander, aber das garantiert nicht schon Wandel. Wandel muss ausgelöst werden, und diese Auslöser nennt Dewey „impulses".

> „Impulses are the pivots[508] upon which the re-organization of activities turn, they are the agencies of deviation, for giving new directions to old habits and changing their quality" (ebd., S. 67).

Impulse sind plastisch, es gibt immer einen Überschuss an unangepassten, nicht-funktionalen Auslösern, die überraschend kommen und unvorhersehbar sind (ebd., S. 73). Der klassische Fall ist die Kindheit, in der alles neu gelernt werden muss, so jedoch dass die lernauslösenden Impulse wenigstens in Teilen ihre Kraft bewahren (ebd., S. 72). Es gibt plötzliche Erschütterungen, die auch den besten Prozess der Erziehung in Frage stellen können, ohne dass sie vorhersehbar gewesen wären (ebd., S. 73/74). In diesem Sinne lösen Impulse etwas aus, aber sorgen nicht für eine haltbare Neuorganisation, die die neuen Elemente zu integrieren imstande wäre (ebd., S. 75). Das setzt voraus, dass ein gegebener Bestand (native stock) vorhanden ist und der Impuls nicht alles in Bewegungn setzen kann.

Daher sind beide bisherigen pädagogischen Wege, die menschliche Natur zu verändern, falsch, der oft mit JOHN LOCKE und dem Sensualismus des 18. Jahrhunderts in Verbindung gebrachte progressive Ansatz, der die immer schon vorhandenen Aktivitäten minimiert, um sie neu erzeugen zu können, aber auch der konservative, der von der Unveränderbarkeit der menschlichen Natur ausgeht (ebd., S. 76). Unabhängig von Gewohnheiten ist die Natur als solche gar nicht zugänglich, es gibt sie nicht in einem konservativen Reinzustand, während auf der anderen Seite Gewohnheiten veränderlich sind, nur nicht *in toto* und immer unter der Voraussetzung ganz unterschiedlicher Geschwindigkeiten und Zugänge. Es reicht auch nicht, einfach „Motive" des Wandels vorzugeben und dann Handlungen zu erwarten (ebd., S. 83ff.),[509] vielmehr muss vom Konflikt

---

[507] „The thing we need to know is how a native stock has been modified by interaction with different environments" (DEWEY 1983, S. 67).
[508] Dreh- und Angelpunkt.
[509] „A motive does not exist prior to an act and produce it. It is an act *plus* a judgment upon some element of it, the judgment being made in the light of the consequences of the act" (DEWEY 1983, S. 85).

der Gewohnheiten unter der Voraussetzung von Stimuli oder Impulsen ausgegangen werden (ebd., S. 88ff.). Und als Kernfrage stellt sich, wie intelligenter Wandel möglich ist.

Die Antwort auf diese Frage setzt voraus, dass Intelligenz und Seele getrennt werden. Intelligenz hat keinen bestimmten „Sitz“ und kann dann abgerufen werden, vielmehr zeigt sich Intelligenz in besseren oder schlechteren Lösungen. Intelligenz ist auch nicht das Gegenteil von Gewohnheit, viel kann beides gar nicht unterschieden werden. Die Vorstellung der reinen Intelligenz verlangt ein Konzept von „Seele“, das die naturwissenschaftliche Psychologie gerade überwunden hat:

> „The doctrine of s single, simple and indissoluble soul was the cause and the effect of failure to recognise that concrete habits are the means of knowledge and thought” (ebd., S. 123).

Wissen und Denken entstehen nicht in einem inneren Raum, der „Seele“ oder „Geist“ genannt wird. Denken wird ausgelöst und kann nicht von der Person, die denkt oder mentale Handlungen vollzieht, gelöst werden. Auslöser sind Störungen der Gewohnheit, Intelligenz beginnt mit Unsicherheit (ebd., S. 127), die neue Lösung entsteht aus der brüchig gewordenen alten.

DEWEY diskutiert dieses grundlegende Problem am Beispiel eines Reisenden, dessen Pläne plötzlich durchkreuzt werden und der sich eine Besseren besinnen muss, wenn er weiter kommen will. Genauer, er muss herausfinden, wie sein Weg fortgesetzt werden kann. Die alten Gewohnheiten sind nicht mehr tauglich und die neuen noch unbestimmt.

> „Habits which were interfered with begin to get a new direction as they cluster about the impulse to look and see. The blocked habits of locomotion give him a sense of where he *was* going, of what he had set out to do, and of the ground already traversed. As he looks, he sees definite things which are not just things at large but which are related to his course of action. The momentum of the activity entered upon persists as a sense of direction, of aim; it is an anticipatory project. In short, he recollects, observes and plans” (ebd., S. 127).

Denken ist so intelligente Vorausschau, die Problemlösung entsteht nicht zufällig, sondern unter Nutzung der zum Problem passenden Ressourcen, die sich auf Innovation und Wandel einstellen lassen müssen, ohne der Zukunft vorgreifen zu können. Letztlich zeigt sich das Ergebnis erst im Nachhinein. Dabei werden keine Ziele erreicht ausserhalb der Aktivität (ebd., S. 182). Erziehung kann so immer nur die Erziehung verbessern, nicht die Welt oder die Gesellschaft als solche. Es gibt keine überschüssigen Resultate, mit denen sich Erziehungserfahrungen transferieren liessen. Das hängt auch damit zusammen, dass Vorausschau in jeder Form die Zukunft immer nur gedanklich antizipieren, aber die künftigen Ereignisse nicht vorwegnehmen kann (ebd., S. 183).

> „The present activity is the only one really under control“ (ebd., S. 184).

Vielleicht ist diese Unsicherheit der Hauptgrund dafür „Moral“ als *sozial* zu verstehen, also nicht mit Verinnerlichung zu rechnen. „Sozial” ist Wechselseitigkeit:

> „The mutual modification of habits by one another enables us to define the nature of the moral situation“ (ebd., S. 30).

Diese Idee geht auf TUFTS (1918) zurück, der *Kooperation* als Grundlage der Ethik gefasst hatte. Parallel zu DEWEY ist dieses Konzept, wie gezeigt, auch auf die Ziele und Aufgaben und Ziele der Demokratie angewandt worden (TUFTS 1917). Demokratie ist eine Lebensform, die Freiheit und Verantwortung abverlangt, ohne beides privatisieren zu können. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie die moralischen Prinzipien von Wirtschaft und Industrie beschaffen sind und die moderne Stadt als demokratischer Wohnort entwickelt werden kann. Moralische Evolution hat mit dieser Praxis zu tun und ist nicht einfach nur eine Funktion der Erziehung (TUFTS 1918a).

DEWEY (1983, S. 204) sieht ähnlich Moral verankert in Interaktion und Lebenspraxis. Die menschliche Natur setzt eine soziale, biologische, physikalische und historische Umwelt voraus, aber das ist nicht so vorzustellen, dass die menschliche Natur „in" dieser Umwelt, sondern *mit* ihr existiert.

> „It is of them, continuous with their energies, dependent upon their support, capable of increase only as it utilizes them, and as is gradually rebuilds from their crude indifference an environment genially civilized".

*Kooperation* ist so nicht nur eine soziale, sondern zugleich eine ökologische Kategorie. Sie erlaubt Umgang mit der Natur, die nicht als Gegenüber des Menschen verstanden wird, sondern als Voraussetzung und Bedingung seiner Entwicklung.

Die Hochwertung von Kooperation mag DEWEYS Moskauer *Impressionen* erklären. Er sah die Entstehung jener „neuen Welt" der sozialen Genossenschaft, die er selbst anstrebte. Gleichzeitig sah er eine Metropole, die in den zwanziger Jahren ein intellektuelles Zentrum war. Auch das erklärt etwas, nämlich die Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen ästhetischen Welt. Die sowjetische Kunst war noch nicht auf den sozialistischen Realismus eingestellt. Sie war international führend. Dasselbe galt für die Architektur, die Literatur, das Theater, die Musik, die Fotografie und auch die Reformpädagogik. Sie waren Teil der Avantgarde, die erst nach 1928 von der Politik brutal angepasst wurde.

Als WLADIMIR STENBERG 1918 den *Arbeiter an der Maschine* darstellte, dann war das als revolutionärer Aufbruch zu verstehen, nicht als bürgerliche Kritik (ANTONOWA/MERKERT 1995, S. 247). DAVID SCHELLENBERGS Agitator zeigt die Notwendigkeit der Propaganda für das neue Regime, nicht die damit verbundene mentale Unterdrückung (ebd., S. 261). „Umerziehung" wurde positiv besetzt, den Ausdruck „Gehirnwäsche" gab es noch nicht.[510] Das Foto Moskau bei Nacht in den Oktobertagen 1927 von Roman Karmen zeigt die pulsierende Metropole der Revolution, die das zaristische Petersburg hinter sich gelassen hat (ebd., S. 266). Und GRIGORI BARCHINS Entwurf für das neue Verlagsgebäude der Zeitung Iswestija (1925-1927 zeigt den ästhetischen Willen zur Moderne (ebd., S. 279). Monumentalistisch wurde es erst in den dreissiger Jahren, als die Stalinisten die Kunst bestimmten (ebd., S. 348).

---

[510] *Brainwashing* ist ein Ausdruck, der im Koreakrieg entstand.

## 5.2. Intelligenz und Anpassung

Im Januar 1896 wurde die private Elementary School der University of Chicago eröffnet.[511] Die Schule hatte ganze drei Räume in einem Haus in der 57th Strasse zur Verfügung und konnte aber hinter dem Haus einen grossen Hof nutzen. Versammelt waren 16 Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen sechs und neun Jahren, dazu zwei Lehrkräfte sowie ein Instruktor für den Handarbeitsunterricht. Manche Quellen sprechen auch von „ungefähr 12 Schülern." Die Schule wuchs schnell und musste bereits im Herbst des Jahres in das Haus 5714 Kimbark Avenue umziehen. Nach einem Jahr hatte die Schule achtzig Schüler und zog erst nach 5701 Rosalie Street (heute Harper Street) und dann in ein grosses Haus 5412 Ellis Street. Wie kann sich eine Schule entwickeln, die innerhalb von zwei Jahren dreimal den Ort gewechselt hat?

Die Schule hiess seit 1901 „Laboratory School." Den Namen hatte ELLA FLAGG YOUNG vorgeschlagen, er bürgerte sich schnell ein und wurde zu einem Markenzeichen, das die Schule überlebte. Ein Jahr zuvor hatte Professor BURKE AARON HINSDALE von der University of Michigan[512] bei einem Treffen des National Council of Education[513] gesagt:

> „More eyes are now fixed upon the University Elementary School at Chicago than any other elementary school in the country and probably in the world."

1902 besuchten die Schule 140 Schülerinnen und Schüler, die von 23 Lehrkräften sowie 10 Schulassistenten unterrichtet und betreut wurden. Die „Laboratory-School" hatte hohe Akzeptanz bei den Eltern, wurde seit 1903 von einer Frau geleitet und war erfolgreich mit einem radikalen Konzept von Schulreform. Die Schule stand seit ihrer Gründung im Mittelpunkt der nationalen Diskussion und wurde schnell berühmt. Sie zog ein akademisches Publikum an, das an Reform der öffentlichen Schulen interessiert war und in der Laborschule das Musterbild sah oder sehen wollte.

Es gibt Bilddokumente, die eine in der Tat ungewöhnliche Schule zeigen, Man könnte auch von einem intelligenten Projekt sprechen. Die Bilder zeigen nicht, dass Kinder „unterrichtet" werden, vielmehr sieht man, dass sie selber tätig sind. Jungen und Mädchen lernen zusammen. Klassenzimmer sind Ateliers, und die Kinder sind damit beschäftigt, etwas herauszufinden oder herzustellen. Was man auf diesen Bildern *nicht* sieht, sind Lehrkräfte, die vor einer Klasse stehen und sie auf möglichst normierte Weise unterrichten. Der auf eine Lehrperson zentrierte und von ihr methodisch gelenkte Unterricht ist einem aktiven Lernen gewichen, das die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt sieht. Sie verbinden Lernen mit praktischer Einsicht und Nutzen.

---

[511] Die Rekonstruktion der Schule und ihres Umfeldes folgt den Darstellungen von: Camp Mayhew/Camp Edward 1936, DePencier 1967, DePencier 2006/2007, Harms/dePencier 2006/2007.

[512] BURKE AARAON HINSDALE (1837-1900) wurde 1887 an die Universität von Michigan berufen. Er war der zweite Inhaber des Lehrstuhls für The Science and the Art of Teaching. HINSDALE war ursprünglich Pastor, unterrichtete dann Geschichte und englische Literatur am Hiram College und wurde 1882 Superintendent der öffentlichen Schulen von Cleveland. Er war einer der einflussreichsten Pädagogen seiner Zeit. 1898 veröffentlichte HINSDALE eine Biografie über HORACE MANN, die zugleich eine Geschichte der Begründung des öffentlichen Schulwesens in den Vereinigten Staaten darstellt. Die Universität von Michigan führt seit 2004 eine Burke A. Hinsdale Professorship in Education.

[513] Der *National Council of Education* wurde 1880 gegründet.

Die Schule hatte viele hunderte Besucher, es gab in jeder Woche eigene Besuchstage und in den Klassenzimmern standen Sessel für die Besucher bereit, die stets willkommen waren. Der Grund für das anhaltende Interesse ist einfach, die Besucher waren davon überzeugt, etwas Ungewöhnliches und Einmaliges in Augenschein nehmen zu können. Das scheinen die Bilddokumente zu bestätigen. Sie stehen für eine einzigartige Erfahrung oder sollen wenigstens dafür stehen. Die Medien in Chicago, allen voran das Blatt der Universität, der *University Record*, der jeden Freitag erschien, haben die Schule so hingestellt, als ebenso radikales wie erfolgreiches Experiment, das nicht seinesgleichen hatte. Tatsächlich würde man in den Normalschulen um 1900 ein anderes Bild erwarten, nämlich disziplinierte und passive Schüler, die auf die Lehrkraft hin zentriert sind.

Man findet diese Bilder auch, wenn man die grosse Datenbank *American Memory* der Library of Congress[514] konsultiert.
[515]

- Ein Bild, das vor 1890 entstanden ist, zeigt eine koedukative Elementarklasse aus Aspen in Colorado. Die Klasse wendet sich dem Fotografen zu und zeigt die Ordnung der Zweierschulbänke.[516]
- Ein undatiertes Bild um die Jahrhundertwende zeigt eine wiederum koedukative Elementarklasse aus Fort Spokane in Washington. Die Ordnung ist erneut für den Fotografen, aber sie wird nicht mehr durch die alte Schulbank determiniert.[517]
- Ein Bild der Chicago Daily News von 1911 zeigt eine koedukative Elementarklasse, die in Richtung Lehrkraft wohlgeordnet liest.[518]
- Ein weiteres Bild der Chicago Daily News von 1915 zeigt eine Berufsschulklasse, die unter Aufsicht zweier männlicher Lehrkräfte ebenfalls geordnet liest.[519]
- Ein undatiertes Bild wiederum aus Fort Spokane zeigt eine Mädchenklasse, die nach genauen Mustern Nähen lernt.[520]

Was man hier sieht, ist nicht einfach die alte Ordnung, die mit Versuchen wie den an der Elementary School in Chicago durch die neue ersetzt worden wäre. Es sind in der Regel gestellte Aufnahmen, die für einen bestimmten Zweck angefertigt wurden. Man erkennt wohl ein bestimmtes Schema - sitzende Schülerinnen und Schüler, die eine bestimmte Aufgabe ausführen -, aber die Ordnung des Klassenzimmers ist vor allem im Primarbereich durchaus auch individuell. Der Schmuck der Wände ist verschieden, auch verändert sich die Innenarchitektur, wie man zum Beispiel an den Fenstern und Tischen sehen kann. Es gibt natürlich viele Aufnahmen aus dem Klassenzimmer, die die Schülerinnen und Schüler an Pulten sitzend in geordneten Reihen zeigen und die darstellen, wie sie dem Unterricht

---

[514] http://memory.loc.gov/

[516] Quelle: Hazel E. Johnson Collection. Das Foto hat Mrs. CHAS PARISH 1959 der Sammlung vermacht.
[517] Quelle: Estelle Reel.
[518] Quelle: Chicago Daily News negatives collection (Chicago Historical Society) (DN-00556609). Die Aufnahme stammt aus der Robert Emmet School und ist so veröffentlicht worden. Die Schule stand an der 5500 Madison Street.
[519] Quelle: Chicago Daily News negatives collection (Chicago Historical Society( (DN-0065264). Es ist nicht klar, ob die Aufnahme aus der Chicago Telephone Company School for Boys veröffentlicht wurde. Sie stammt von einem professionellen Fotografen der Zeitung.
[520] Quelle: Estelle Reel.

folgen.[521] Solche Bilder sieht man in der ganzen ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts,[522] aber sie zeigen nicht einfach die Persistenz der alten, schlechten Ordnung.

Interessant sind Bilddokumente aus normalen Schulen, die in etwa dem gleichen, was aus der Elementary School der Universität von Chicago zu sehen war:

- Eine Aufnahme der Chicago Daily News aus dem Jahre 1909 zeigt eine koedukative Elementarklasse der Graham School bei der Gruppenarbeit. Die Möbel sind der Grösse der Kinder angepasst.[523]
- Eine Aufnahme der Chicago Daily News aus dem Jahre 1906 zeigt Schüler einer Grammar School bei der Handarbeit, angeleitet durch weibliche Lehrkräfte.[524]
- Ein Foto aus dem Jahre 1905 zeigt eine koedukative Szene aus einer Berufsschule. Die Schülerinnen und Schüler lernen aktiv.[525]
- Ein Foto vermutlich aus dem Jahre 1897 aus der South School in Golden, Jefferson County, zeigt eine koedukative High School Klasse bei der Laborarbeit. Das geordnete Klassenzimmer ist ersetzt durch Teamarbeit.[526]
- Ein Foto um 1890 zeigt eine Metallarbeiterklasse des Colorado College. Das Prinzip des herstellenden Lernens - *learning-by-doing* - stammt aus der Berufsbildung.[527]

Wenn bestimmte Lernformen auch in anderen Schulen zu dokumentieren sind, was war das Besondere an der Elementary School der Universität von Chicago? Oft wird in der Literatur gesagt, das Besondere der Schule sei die Aktivierung der Schüler gewesen, verbunden mit einer Öffnung ins Leben. Die Schule sollte nicht mehr nur Unterrichtsanstalt sein, vielmehr sollte sie sich an den Erfahrungen der Gesellschaft orientieren und auf eine Handlungspraxis hin ausgerichtet sein. Das verlangt ein *aktives* Kind, das sich in verschiedenen Situationen orientieren und bewegen kann. Doch das war kein so ganz neuer Gedanke.

1871 hielt etwa der Schriftsteller und bekannte Kinderbuchautor JACOB ABBOTT[528] fest, dass die Kräfte der Kinder nicht künstlich zurück gehalten werden dürfen, sondern ein

---

[521] Die Aufnahme aus dem Jahre 1910 zeigt Unterricht in der Edmund Burke School in Chicago. Quelle: Chicago Daily News negatives collection (Chicago Historical Society) (DN-0056230).
[522] Die Szene ist im September 1939 aufgenommen worden und zeigt ein ländliches Klassezimmer in Wisconsin. Der Fotograf war JOHN VACHON (1914-1975). Quelle: Library of Congress Prints and Photographs Division. (Reproduction Number: LC-USF33-T01-001535-M2 DLC (b&w film dup.neg.))
[523] Quelle: Chicago Daily News negatives collection (Chicago Historical Society) (DN-00080007). Die Kinder bereiten sich auf einen Open-Air-Unterricht vor, der zu dieser Zeit an nicht wenigen Schulen üblich war.
[524] Quelle: Chicago Daily News negatives collection (Chicago Historical Society) (DN-0003943). Die Schule ist nicht bekannt, die Ausnahme ist vermutlich veröffentlicht worden. Die Knaben sind an der Kleidung als Schüler einer Grammar School erkennbar.
[525] Quelle: b&w copy photo in Publishing Office. Die Aufnahme wurde von dem Atelier Baker&Cornwall gefertigt.
[526] Quelle: Pionier Museum Golden. (Reproduction Number X-9853). Das Bild zeigt eine Szene aus dem Chemieunterricht in der damaligen South School in Golden. Das Jefferson County liegt in Colorado.
[527] Quelle: Denver Public Library (Reproduction Number X-14371). Das Colorado College wurde 1884 in der Modellstadt Colorado Springs gegründet.
[528] JACOB ABBOTT (1803-1879) stammte aus Maine und graduierte 1820 am Bowdoin College. Er studierte anschliessend am Andover Theological Seminary und war für kurze Zeit Hauslehrer. Von 1825 bis 1829 war er Professor für Mathematik und Naturphilosophie am Amherst College. 1826 wurde er als Pastor für die Hampshire Association ordiniert. 1829 gründete ABBOTT die

Betätigungsfeld verlangen (ABBOTT 1871, S. 188ff.). Das Kind will sich „out of doors“ bewegen und braucht dafür Platz (ebd., S. 190). Daher laute eine Grundregel der Erziehung, niemals zu bemängeln, dass kein Kind fähig ist, still zu sitzen (keep still). Das Kind bewegt sich, spielt und ist aktiv, eine pädagogische *Nutzerwartung* ist nicht angebracht.

> „In encouraging the activity of children, and in guiding the direction of it in their hours of play, we must not expect to make it available for useful results, other than that of promoting their own physical development and health” (ebd., S. 193).

Die grundlegende Aktivität des Kindes ist das Spiel, nicht der Unterricht. Kinder bewegen sich nicht einfach ziellos, sondern regelgeleitet, aber es sind Regeln des Spiels und nicht der Unterweisung. Daher heisst es:

> „The play must be considered as essential as the study, and that not merely for the very young but for all, up to the stage of maturity” (ebd., S. 194/195).

Die Kräfte des Kindes entwickeln sich „by reasonably kept in exercise“ (ebd., S. 199). Dabei muss die Einbildungskraft (imagination) angeregt werden, ohne lediglich auf Autorität zu pochen (ebd., S. 207). Lehrkräfte sollten es dazu bringen, dass die Kinder ihnen zuhören, und sie sollten dabei ein „element of play“ (ebd., S. 210) verwenden, statt Moral zu predigen. Was der Lehrer unterrichtet, muss die Phantasie des Kindes anregen und mit seiner eigenen Erfahrung übereinstimmen (ebd., S. 214)

Das war keine Einzelmeinung. In der amerikanischen Lehrerbildung ist in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts immer wieder darauf hingewiesen worden, dass Lehren nicht mechanisch sein könne, die Lehrkräfte die Kunst des Fragens beherrschen müssten und kein Unterricht erteilt werden dürfe, den die Kinder nicht verstehen. Ihr Wachstum (growing) müsse gefördert werden, dazu sei es nötig, dass die Lehrkräfte die Aufmerksamkeit der Schüler wecken (gaining the attention) (HART 1868).[529] Auch erfolgreiche Versuche mit praktischem Lernen sind beschrieben worden (ebd., S. 142). Und es war klar, dass viel intellektuelle Energie dazu gehört, wenn Lehrkräfte gute Fragen stellen sollen (ebd., S. 169). Ein zentraler Fehler wird „mental gorging“ genannt (ebd., S. 170), Übersättigung durch zuviel Stoff.

Wer bloss auswendig lernen lässt, heisst es in einem Lehrbuch aus dem Jahre 1877, schafft im Kopf der Kinder nur zufällige Verbindungen, die auf keinerlei Verständnis aufbauen (KIDDLE/HARRISON/CALKINS 1877, S. 14).[530] Der Schaden dieser Verletzung

---

Mount Vernon School for Young Ladies in Boston und leitete danach auch die die Mount Vernon School for Boys in New York. 1832 erschien ABBOTTS erstes Buch *The Young Christian; or, A Familiar Illustration of the Principles of Christian Duty*. 1835 wurde ABBOTT Pastor an der kongregationalistischen Kirche von Roxbury und schrieb sein erstes Kinderbuch, das die „Rollo-Reihe“ eröffnete, in der insgesamt 14 Bände erschienen. Der erste hiess *The Little Scholar Learning to Talk. A Picture Book for Rollo*.

[529] JOHN SEELY HART (1810-1877) war von 1876 bis 1871 Principal der New Jersey State Normal School. Diese Ausbildungsstätte für Lehrkräfte ist 1855 gegründet worden. HART wurde 1872 als Professor für Rhetorik und Englische Literatur an die Universität Princeton berufen.

[530] HENRY KIDDLE war Superintendent der *Public Schools of New York*, ALEXANDER J. SCHEM war sein Assistent. HENRY KIDDLE (1824-1891) wurde im englischen Bath geboren und kam als Junge nach New York. 1843 wurde er Principal der *Ward School*, von 1846 bis 1866 amtierte er als Principal einer Grammar School, 1870 wurde er zum Superintendenten gewählt. KIDDLE trat 1879 von diesem Amt zurück und widmete sich spirituellen Studien im Umkreis der 1875 in New York gegründeten theosophischen Gesellschaft. ALEXANDER J. SCHEM war von 1852 an Professor

(injury) ist unkalkulierbar (ebd.). Blosse Regeln könnten so vielleicht gelernt werden, wirkliches Wissen jedoch nicht (ebd., S. 15). Nur sorgfältiger Unterricht formt die „*habits of thought*“ (ebd., S. 16). Aber das ist nicht gleichbedeutend mit entdeckendem Lernen oder jenem Prinzip des „learning-by-doing“, das der Laborschule in Chicago zugeschrieben wurde und das de facto in der Berufsbildung entwickelt wurde. Gegen dieses Prinzip wird eine Vorsichtsregel eingeführt. Zwar wird auch in dem Lehrbuch das von Natur aus neugierige und wissbegierige Kind vorausgesetzt, aber die Schule kann sich allein darauf nicht verlassen.

Die Vorsichtsregel lautet so:

> „Most children enter school for the first time with minds athirst for knowledge. They have received this craving at the hands of Nature, and their whole existence has been passed in the effort to satisfy it. By their own unaided intelligence they are able to proceed to a certain limited extent; observation is on the alert, and reflection begins to be active; but without the guidance of a mature and trained intellect, there can be no method in their acquisition, and the limit of their researches is soon reached” (ebd., S. 17).

In gewisser Hinsicht wollte die Elementary School in Chicago diesen Lehrsatz herausfordern. Insbesondere wurde die Schlussfolgerung bestritten, die so lautete:

> „The *teacher* and the *book* are the instruments for affording this necessity aid and direction; but in doing this, the tendency should always be to stimulate, not repress, intellectual activity - to bring into play the higher faculties of mind, not to render its energies dormant by offering only the dry forms, the mouldy skeletons of knowledge, instead of the vital germs of intelligence and thought” (ebd.; Hervorhebungen J.O.).

Das klingt gut, weil es ein Prinzip der Mässigung enthält; wer Kinder erfolgreich unterrichten will, muss sich auf die Art und Weise einstellen, wie sie lernen, und dabei ein für sie attraktives Angebot machen. Aber Lernen ist mehr als nur Wissenserwerb, und es geht nicht nur um „intellectual activity.“ Kinder lernen mit allen Sinnen, und was ihnen nahe gebracht wird, kann sich nicht nur auf den Lehrer und das Buch beziehen. Daher wurde die Erfolgsprognose aus dem Lehrbuch von 1877 fraglich, die vor allem die Lehrerbildung bestimmt hat:

> „A pupil that has not only mastered the elementary principles of science, but has learned how to use books so as to supplement the result of his own observations by the experience of others, has been more effectually educated than he could possibly be by an exclusive dependence upon oral instruction” (ebd., S. 18).

*Nature, not Books* wurde zum Schlachtruf einer ganzen Bewegung (KOHLSTEDT 2005). Den Vorrang unmittelbarer Erfahrung gegenüber „text-book teaching“ unterschrieben vor 1900 zahlreiche Autoren, die „nature studies“ betreiben wollten, weil das der Anschauung der Kinder entgegen kam und entwicklungsgerecht eingesetzt werden konnte.

1877 war die These, dass Buchlernen erfolgreicher sei als eine mündliche Präsentation. Selbst wenn man diesen Satz unterschreiben würde, die Frage ist, ob die Lehrkräfte überhaupt jemals so unterrichtet haben, wie es in den Manuals der Lehrerbildung

---

für Hebräische Sprachen am *Dickinson College*. NORMAN A. CALKINS (1822-1895) war Professor am Normal College in New York und ein bekannter Lehrerbildner.

beschrieben wurde. In der Ausbildung wird die Praxis idealisiert, das Lehrbuch beschreibt den aus der Sicht seiner Autoren bestmöglichen Effekt, nicht die Realität des Unterrichts. Das Konzept der Elementary School der Universität von Chicago setzte voraus, dass über die tatsächliche Praxis des Unterrichtens mehr bekannt war, als die Lehrbücher der Ausbildung dies durchscheinen liessen. Schulen standen unter Aufsicht, es gab im 19. Jahrhundert Inspektoren, die die Schulen besuchten und Berichte schrieben, in denen versucht wurde, ein realistisches Bild vom Unterricht zu gewinnen.

Inspektoren waren für einzelne Schulen innerhalb von Distrikten zuständig. Die erste vergleichende Untersuchung verschiedener Schuldistrikte entstand zu Beginn der neunziger Jahre, also vor Gründung der Laborschule von Chicago. Die Evaluation führte der Kinderarzt JOSEPH MAYER RICE durch. RICE hatte einige Jahre in New York praktiziert.[531] 1888 gab er seine Praxis auf und ging nach Europa. Er studierte zwei Jahre lang Psychologie und Pädagogik an den Universitäten Jena und Leipzig. Der Grund war die Fundierung einer Erziehung, die auf dem Prinzip der Induktion beruhen und die Erfahrung der Kinder in den Mittelpunkt stellen sollte. In Jena hat RICE vermutlich bei dem Kinderpsychologen WILLIAM PREYER studiert,[532] dessen Buch *Die Seele des Kindes* 1882 erschienen war. Die englische Übersetzung wurde sechs Jahre später veröffentlicht, genau zu dem Zeitpunkt, als RICE seine Praxis aufgab. PREYERS *The Mind of the Child*[533] begründete das Prinzip des induktiven Lernens. Kinder bauen ihre mentalen Fähigkeiten durch Schlüsse aus ihren eigenen Erfahrungen auf, sie können nicht deduziert werden.

Nach seinem Studium in Deutschland untersuchte RICE in grossem Stil den Zustand der öffentlichen Schulen in den Vereinigten Staaten. Er wird gelegentlich der „Vater der Evaluation“ genannt, weil erstmalig mit einem Blick von Aussen und vergleichend der Zustand der Schulen observiert wurde. Das stimmt allerdings historisch nicht ganz. Die erste Evaluation von Schulen war die Befragung auf der Zürcher Landschaft 1771/1772 (TRÖHLER/SCHWAB 2006). Bereits diese Umfrage benutzte kategorisierte Fragebögen und wertete die Antworten vergleichend aus. Allerdings fragte hier die Obrigkeit, die wissen wollte, wie es um die Qualität ihrer Schulen gestellt war. Daraus entwickelte sich im 19. Jahrhundert das System der Schulinspektoren.

JOSEPH RICE war kein Inspektor, sondern ein unabhängiger Beobachter, der für seine erste Studie sechs Monate in Schulen verbrachte, den Unterricht beobachtete und seine Notizen auswertete. Er besuchte zwischen Januar und Juni 1892[534] insgesamt 36 Schuldistrikte und veröffentlichte seine Resultate ohne Abstimmung mit den Behörden. 1893 erschien sein Buch *The Public School System in the United States* (RICE 1893a). RICE nannte sich den Anwalt (advocate) des Kindes (ebd., S.4) - Er wollte wissen, nicht welche guten Absichten die Lehrkräfte vertreten, sondern wie die Schülerinnen und Schüler tatsächlich lernen. Absichten sind Hypothesen, die über den tatsächlichen Effekt nichts aussagen. Die Sprache der Lehrkräfte verdeckt diese Effekte, wie sie tatsächlich unterrichten, geht nicht aus dem hervor, was sie kommunizieren.

Entsprechend mussten unabhängige Beurteilungskriterien gefunden werden. Der Bericht von RICE basierte auf folgenden Parametern:

---

[531] JOSEPH MAYER RICE (1857.1934) stammte aus Philadelphia und promovierte 1881 am College of Physicians and Surgeons in New York. Er war zunächst Arzt am Mount Sinai Hospital in New York und eröffnete 1886 eine eigene Praxis.
[532] WILLIAM THIERRY PREYER (1841-1897) wurde 1869 auf den ersten Lehrstuhl für Physiologie der Universität Jena berufen. Er blieb in Jena bis 1888.
[533] William Preyer: The Mind of the Child. (1888) http://www.gutenberg.org/text/195649
[534] Eine zweite Beobachtungsreise unternahm RICE im Frühjahr 1893.

- Das Erscheinungsbild der Klassenzimmer,
- die Haltung der Lehrkräfte gegen den Kindern,
- die Praxis des Rezitierens,
- die Art der Beschäftigung der Schüler (busy work),
- Antworten der Lehrkräfte auf zwölf allgemeine Fragen,
- Teilnahme an Versammlungen der Lehrerinnen und Lehrer,
- Anstrengungen der Lehrkräfte zur eigenen Fortbildung (ebd., S. 5).

Das Buch war ein Erfolg, weil es nicht beschönigte, sondern schonungslos die Missstände beschrieb, also:

- inadäquate Methoden des Unterrichts,
- die Apathie der Schülerinnen und Schüler,
- die verbreitete Inkompetenz der Lehrkräfte,
- politische Patronage bei der Besetzung der Ämter
- und zahlreiche Fälle von Korruption.

Weitere Befunde sahen so aus: Die schlechtesten Lehrkräfte wurden durchgehend in den unteren Klassen eingesetzt, weil die Schulen davon ausgingen, dass die jüngeren Schüler mit weniger Aufwand unterrichtet werden können und geringere Kompetenz erfordern. Durchgehend sah RICE die Praxis des *Rote-Learnings*, also des ständigen Wiederholens und Nachsprechens von Mustersätzen, die auswendig gelernt wurden. Üblich war auch die Methode der *Group Recitations*, also des Nachsprechens der ganzen Klasse. Auf ein Signal des Lehrers musste die Klasse Merksätze wiederholen, so lange, bis sie „sassen". Diese Praxis war üblich, wenngleich sie auf keinem der eben gezeigten Bilddokumente sichtbar war. Vor den Studien von RICE waren diese Praktiken kaum öffentlich oder wurden als unvermeidlich hingenommen.

Nicht wenige Autoren sehen in diesen Evaluationen der schulischen Praxis den Beginn der progressiven Pädagogik, weil RICE die Datenbasis für die radikale Kritik an der Praxis des Unterrichts lieferte. RICE besuchte im Auftrag des Schoolboards auch zahlreiche Klassen in den Schulen Chicagos und beschrieb den leblosen Drill, der dort vorherrschend war.[535] Das Schoolboard empfahl daraufhin, die Methoden des Unterrichts zu verändern und einen anderen Stil des Lernens zu entwickeln. Genau das wurde an der Elementary School der Universität von Chicago, jedoch nicht nur hier, versucht. JOSEPH MAYER RICE gilt manchen Historikern aufgrund dieses Einflusses als einer der Begründer der progressiven Erziehung in den Vereinigten Staaten (ALBJERG GRAHAM 1966; siehe auch BANERIJ 1988).

RICE war ein einflussreicher Publizist. Seine zahlreichen Beiträge in der Zeitschrift *The Forum*[536] prägten den Erziehungsdiskurs in den Vereinigten Staaten am Ende des 19. Jahrhunderts nachhaltig. Das lässt sich etwa anhand der rhetorischen Figuren der „neuen Erziehung" zeigen, die als progressives Ideal in scharfem Kontrast zu konservativen Erziehungsvorstellungen kommuniziert wurden (MARSHALL 1995). Seitdem ist die amerikanische Welt der Pädagogik zweigeteilt, und dies unversöhnlich bis in die Gegenwart hinein. RICE selbst vertrat allerdings nicht einfach einen kindzentrierten Unterricht, der

---

[535] Encyclopedia of Chicagao: Schools and Education. http://www.encyclopedia.chicagohistory.org/pages/1124.html

[536] RICE war von 1897 bis 1907 auch Herausgeber der Zeitschrift.

ausgeht von Lernbedürfnis und der das praktische Handeln in den Mittelpunkt stellt. RICE formulierte gemeinsamen Leistungsanforderungen für alle Schulen, plädierte für ein wissenschaftliches Management der öffentlichen Bildung (RICE 1912) und führte auch standardisierte Tests ein, was progressive Anätze bis heute bekämpfen.

In den Jahren 1892 und 1893, also vorausgehend der Veröffentlichung seines Buches, schrieb RICE eine Serie von neun Artikeln für das *Forum*, die ihn über Nacht berühmt machte. Das durchgehende Thema der Artikel waren die Übel der amerikanischen Grossstadtschulen. Der erste dieser Artikel evaluierte die Schulen von Baltimore. Der generelle Befund geht dahin, dass an den öffentlichen Schulen Chaos herrsche, weil es keinen Konsens über die Standards gäbe.[537] Die Bandbreite der Meinungen reichten von der Vorstellung, Unterricht könne nichts gar nicht anderes sein als ein mechanischer Prozess, bis hin zu der Idee, die Schule müsse der Ort sein, an dem sich die Kinder glücklich fühlen und der auch über die Mittel verfügt, das Glück der Kinder zu befördern (RICE 1892, S 147).

Die Mehrheitsmeinung war allerdings nicht die einer Schule für glückliche Kinder. Eher war das vorherrschend, was RICE in einem Interview von der Prinzipalin einer Schule[538] in New York erfuhr:

> „She believes that when a child enters upon school life that his vocabulary is so small that it is practically worthless and his power to think so feeble that his thoughts are worthless. She is consequently of the opinion that what the child knows and is able to do upon coming to school should be entirely disregarded, that he should not be allowed to waste time, either in thinking or finding out his own words to express his thoughts, but that he should be supplied with *ready-made thoughts* as given in a *ready-made vocabulary*" (RICE 1893, S. 617; Hervorhebungen J.O.).

In der deutschen Schulsprache nannte man das zur gleichen Zeit „bimsen." Lernen ist dasselbe, wie mit dem Bimsstein geschliffen werden. Unterricht ist, so auch die Prinzipalin aus New York, das Einschleifen (grinding) der der richtigen Antworten in den Geist des Kindes. Kinder werden so allein von ihrem Gedächtnis wahrgenommen und von der Fähigkeit zu wiederholen. Sonst, so RICE, zähle nichts,

> „no individuality, no sensibility, no soul" (ebd.).

Von den 36 Distrikten, die RICE besuchte, wurden nur vier als positiv und fortschrittlich beurteilt.[539] Vor allem dieser Befund löste einen Schock aus, weil das System der amerikanischen Schulen insgesamt als dringend reformbedürftig hingestellt wurde, wogegen nur die Lehrkräfte Sturm liefen. Die grössere Öffentlichkeit akzeptierte den Befund, der sich mit den Erfahrungen der Eltern deckte und alles andere als unglaubwürdig war. RICE zog sich den Zorn der Lehrkräfte zu, die ihm Auskunft gegeben und ihre Klassenzimmer für seine Untersuchung geöffnet hatten. Andere Lehrkräfte befürchteten, von ihm besucht zu werden. Aber das Prinzip der externen Visite oder der Evaluation unabhängig von der Schulaufsicht war danach etabliert.

---

[537] Der Ausdruck „edcuational standards" benutzt RICE (1892, S 147) wohl als einer der ersten Autoren im Sinne einer Einheit für Schulevaluation und Leistungsmessung.
[538] School principals sind die Leiter der Administration, die zumeist vom School Board gewählt werden.
[539] Alle diese Schulsysteme waren im Mittleren Westen, in Indiana, Indianapolis, in La Porte, Indianapolis, die Lincoln Schule in Minneapolis sowie die Francis Parker Schule im Cook County.

Es gab auch positive Beispiele in seiner Evaluation, die typischerweise auf einen zentralen Faktor zurückgeführt wurden, die Bereitschaft der Lehrkräfte, selbst zu lernen, und dies nicht nur in professioneller Hinsicht, sondern auch bezogen auf ihre allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten. Der grössten Fortschritte in der Schul- und Unterrichtsentwicklung werden dort erzielt, „where the teachers themselves are the most earnest students." Es war RICE, der den Satz prägte:

„It is, after all, the teacher that makes the school" (RICE 1892, S. 148).

Die Prinzipalin der Elementary School in Chicago war ALICE CHIPMAN DEWEY. Es gibt von ihr aus der Zeit kurz vor ihrer Ernennung ein Foto, das sie mit ihrem Sohn GORDON[540] zeigt. ALICE CHIPMAN stammte aus der Gemeinde Fenton, Michigan, in der Nähe von Detroit. Ihre Eltern starben, als sie ein kleines Kind war, und sie wuchs bei ihrem unorthodoxen Grossvater auf. Sie absolvierte die Fenton High School und besuchte danach ein Jahr lang das Baptistenseminar, um sich musikalisch ausbilden zu lassen. 1883 begann sie ihr Studium an der University of Michigan, ein Jahr bevor JOHN DEWEY dort Instruktor für Philosophie wurde. ALICE CHIPMAN graduierte im Juni 1886, im gleichen Monat wurde JOHN DEWEY Assistenzprofessur und am 28. Juli heirateten sie im Haus ihrer Grosseltern in Fenton. Die Heirat war durch DEWEYS Mutter erschwert worden, die verlangte, dass DEWEY zuerst das Geld zurückzahlen sollte, das seine Tante ihm für das Studium geliehen hatte.

ALICE CHIPMAN DEWEY hatte im Fach Philosophie abgeschlossen. Sie erhielt einen Lehrauftrag an der Universität, als das Paar 1894 nach Chicago wechselte. Prinzipalin der Schule wurde sie 1903. Die Schule hatte zehn Monte nach ihrem Beginn, im Oktober 1896, bereits 32 Schüler und musste während der Weihnachtsferien umziehen. Die Umzugskosten wurden von den Eltern selbst bezahlt, die voller Enthusiasmus hinter der Schule und ihrem Programm standen. Die Nachfrage überstieg das Angebot bei weitem. Im Schuljahr 1897 konnten nur 12 neue Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden. Die Kapazität erlaubte keinen grossen Ausbau. Die Ressourcen waren immer ein Problem, weil das Schulgeld niedrig war. Am Anfang betrug der Elternbeitrag pro Vierteljahr und Kind 12 Dollar, der Satz stieg allmählich auf 25 Dollar für die älteren Kinder an. 12 Dollar sind heute 288 Dollar,[541] was für eine Privatschule verschwindend wenig ist. Aus diesem Grunde mussten ständig Beiträge durch Dritte akquiriert werden, 1899 etwa gingen Spenden zwischen 10 und 2.400 Dollar ein.

Im Oktober 1897 besuchten 60 Kinder die Schule, die von 16 Lehrkräften unterrichtet und von verschiedenen Assistenten betreut wurden. Wieder wurde der Platz zu eng und das Quartier 5412 Ellis Avenue wurde gewählt, in dem die Schule bis 1903 blieb. In seinem Bericht an den Präsidenten der Universität Chicago für das Schuljahr 1897/1898 teilte DEWEY mit, dass die Gesamtausgaben für die Schule $12,870 betragen hätten, von denen der weitaus grösste Teil, nämlich $9,160, für die Gehälter der Lehrkräfte aufgewendet werden musste. Anders, schrieb DEWEY lakonisch, seien gute Lehrkräfte nicht zu gewinnen, und mit schlechten könne man keine Schule halten. Die Konsequenz war, dass ständig Fund-Rising betrieben werden musste, weil der Beitrag der Universität zum Unterhalt der Schule klein war.

DEWEY, der die Schule in ihren Anfangsjahren leitete, wollte ursprünglich nur altersdurchmischte Lerngruppen einrichten. Wie in Familien sollten ältere Kinder jüngeren

---

[540] GORDON CHIPMAN DEWEY wurde am 29. Mai 1896 geboren. Er starb am 10. oder 11. Oktober 1904 auf einer Europareise in Irland an Typhus.

[541] Die Umrechnung erfolgte auf der Basis des Konsumentenpreisindex.

helfen. Aber diese Idee wurde nicht realisiert, ebenso wenig wie die andere Idee, wonach eine Lehrkraft alle Fächer unterrichten soll. Anfänglich gab es einen Lehrer für *nature study* und einen anderen für *history and literature*. Je mehr Lehrkräfte angestellt wurden, desto mehr setzte sich das Prinzip der Spezialisierung durch. Im Jahre 1898 hatte die Schule Fachabteilungen, also Lehrkräfte für Literatur, Geschichte, Handarbeit, Naturwissenschaft, Sport, textiles Werken, Kochen und Sport. Die Zahlen waren extrem günstig, es gab keine andere Schule mit einer vergleichbaren Relation zwischen Lehrern und Schülern.

Die Lehrerinnen und Lehrer führten die Kinder in fachbezogene Probleme ein und unterrichteten nicht nach Lehrbuch. Sie halfen den Schülern, Probleme zu bearbeiten und Lösungen zu finden. Die Lehrkräfte antizipierten bestimmte Schwierigkeiten des Lernweges, stellten Materialien zur Verfügung, die die Kinder selbst nicht finden konnten, und gaben Handreichungen, wenn sich die Lösungen der Schüler als nicht durchführbar herausstellten. Alle Gruppen lernten Geschichte, um Einsicht in soziale Lebenszusammenhänge und deren Entwicklung zu gewinnen. Alle Gruppen erhielten auch Unterricht in Naturkunde (science), der auch Beobachtungen und Tätigkeiten in der Umwelt implizierte. Die Wahl und Abfolge der Themen in diesen beiden Lernbereichen war den Lehrkräften überlassen. Wie die Schülerinnen und Schüler lernten, lässt sich nochmals den Bilddokumenten der Schule entnehmen (TANNER 1997).

Die Schüler wurden nicht in Grade oder Jahrgänge eingeteilt. Die Lernarbeit stieg mit dem Schwierigkeitsgrad an und die Schüler wurden gruppiert nach

- ihren Interessen,
- ihren generellen intellektuellen Fähigkeiten,
- ihrer Motivation (mental alertness)
- sowie ihrer Fähigkeit, bestimmte Arbeiten ausführen zu können.

Die Gruppen blieben konstant zusammen, die der jüngeren Schüler waren kleiner als die der älteren, aber auch die Älteren arbeiteten in Gruppen, die nicht grösser waren als fünfzehn. Grundlage für die Gruppeneinteilung waren die Beobachtungen der Lehrkräfte. Es gab weder Prüfungen noch „marks“ für Fehler, der *University Record* berichtete regelmässig über die Fortschritte der einzelnen Lerngruppen.

Der Unterricht in Fremdsprachen begann früh. Angeboten wurde seit 1897 Französisch und seit 1899 Deutsch und Latein. Die modernen Fremdsprachen wurden nicht, wie es üblich war, primär im Blick auf Grammatik unterrichtet. Der Grammatikunterricht war eingebunden in Konversationsübungen, frühe Lektüre und praktische Anwendung der Sprache. French Cooking war eine Schulerfahrung, ebenso wie deutsche Weihnachtslieder.[542] Sie bot ein Programm für den ganzen Tag an. Das Programm enthielt genügend Platz für Spiele und sportliche Übungen, es gab ständig Ausflüge, etwa in Museen, und für den Naturkundeunterricht wurden eigene Exkursionen veranstaltet. Die Schule verfügte zudem über ein eigenes Lernangebot im Gesundheitsbereich, dass nicht nur in Chicago einmalig war.

Die Schule hatte eine aktive Elternschaft, die sich einmal im Monat traf und ansonsten informell kommunizierte. Oft wurden die monatlichen Treffen durch Lectures, die DEWEY hielt, eröffnet. Sein bahnbrechendes Buch *School and Society* geht auf solche Vorträge zurück. Die Lehrerschaft musste sich auf den experimentellen Charakter der Schule einstellen. Es gab keine lange vorbereiteten formalen Bildungsprogramme, vieles geschah ad hoc und

[542] Deutsche Einwanderer stellten ein Viertel der Bevölkerung Chicagos. Im Jahre 1900 waren 470.000 Personen deutscher Herkunft oder Abstammung.

verlangte daher eine hohe kommunikative Abstimmung unter den Lehrkräften, die sich auch gegenseitig besuchten und von dem lernten, was sie bei ihren Kolleginnen und Kollegen sahen. Die Lerngruppen berichteten auf wöchentlichen Versammlungen der Schule über ihre Projekte und führten vor, was sie gelernt hatten. Wöchentlich wurde auch eine Schulzeitung gedruckt die von den älteren Schülern hergestellt wurde und zu der auch die jüngeren beitrugen, immer auf der Basis ihrer Lernprodukte.

Diese Praxis nahm schnell Vorbildcharakter und ihre Ideen wurden verbreitet. Eine Frage, die immer wieder gestellt wird, lautet: Woher stammten die Ideen? Die offizielle Darstellung der Laboratory School gibt eine alte These wieder, gemäss der die Ideen der progressiven Erziehung aus Europa stammen sollen, genauer: aus der Schweiz und aus Deutschland, und noch genauer, von PESTALOZZI und FRÖBEL. Bevor ich darauf eingehe, bin ich noch den Schluss der Geschichte von JOHN und ALICE DEWEY in Chicago schuldig. Beide kündigten am 5. April 1904. Sie gab ihr Amt als Prinzipalin der Schule mit Wirkung zum 1. Oktober 1904 auf, er seine Professur an der Universität von Chicago mit Wirkung zum 1. Juli. Beide waren auf dem Höhepunkt ihres Schaffens, sie 45 und er 44 Jahre Jahre alt. Was veranlasste sie zum Gehen?

Seit Herbst 1901 gab an der Universität von Chicago zwei Elementarschulen, nicht nur die von JOHN DEWEY. Der seinerzeit weit berühmtere Erziehungsreformer FRANCIS WAYLAND PARKER, der wegen seines Einsatzes im Bürgerkrieg „Colonel Parker“ genannt wurde,[543] hatte nach seinen Erfolgen als Superintendent der Schulen von Quincy, Massachusetts, und später in Boston, im Jahre 1883 die Leitung der Cook County Normal School in Chicago übernommen, an der die Lehrkräfte für die öffentlichen Schulen ausgebildet wurden. Die Schule war als erste Lehrerbildungsinstitution des Staates Illinois 1867 gegründet worden, nach dem Tod ihres ersten Leiters, D.S. WENTWORTH, geriet sie in Schwierigkeiten und suchte einen Administrator mit neuen Ideen, der auch die Schulentwicklung voranbringen konnte.

PARKER begann seine Tätigkeit in Quincy am 20. April 1875. Er schaffte das Rote-Learning ab, betonte die Bedeutung der Konzentration für das Lernen und führte neue Methoden des Unterrichts wie die Gruppenarbeit ein. Grundsätzlich wurde Unterricht auch im Primarbereich als *object teaching* verstanden, nicht als Auswendiglernen von Wörtern und Sätzen. Das Kind wird gesehen als der Schöpfer seiner selbst, es lernt natürlich aufgrund seiner eigenen Aktivitäten, und die Schule muss dieses Lernen unterstützen. Das führte auch zu einer Veränderung des Curriculums. Geschichte wurde nicht *neben* Geographie unterrichtet, vielmehr wurden beide Fächer aufeinander bezogen. Auch Naturgesetze wurden quer zu den Fächern gelernt, nicht Chemie hier und Geologie dort. Zudem sollten die Schüler persönlichen Ausdruck lernen, auch um sich selbst als Lernende zu erfahren. Die Annahme war, je höher die Motivation zum Lernen beschaffen sei, desto höher sei auch der menschliche Ausdruck. „Creation is the moving, central power and delight of the child”, heisst es in PARKERS *Talks to Pedagogics* (PARKER 1894, S. 7).[544]

---

[543] FRANCIS WAYLAND PARKER (1837-1902) war mit sechzehn Jahren ohne grosse Ausbildung Dorfschullehrer in New Hampshire. Mit zwanzig Jahren wählte ihn Auburn Select School in Auburn, New Hamsphire als Lehrkraft. PARKER zeichnete sich im Bürgerkrieg besonders aus und wurde mehrfach befördert. Im Januar 1865 wurde als Lieutenant Colonel Kommandeur des 4th New Hampshire Regiments. Nach dem Krieg wurde er Leiter der Normal School in Dayton, Ohio. 1872 studierte PARKER in Berlin und 1875 wurde er Superintendent der Schulen von Quincy. Der Quincy-Plan wurde berühmt, weil er das Rote-Learning beendete, den Lehrplan erweiterte, neue Lernaktivitäten wie Gruppenarbeit einführte und auch informelle Methoden des Unterrichts zuliess (CASSA HEFFRON 1934).

[544] Es handelt sich um Vorträge, die PARKER auf einem Teachers' Retreat im Juli 1891 in New York gehalten hat.

Auch bei diesem Versuch war die öffentliche Aufmerksamkeit gross. In drei Jahren, zwischen 1878 und 1880, wurden mehr als 30.000 Besucher gezählt, die sich für die Schulentwicklung im Distrikt von Quincy interessierten (Colonel Parker's Experiment 1935, S. 495). CHARLES F. ADAMS JR.,[545] ein Mitglied des Schulkomitees, hat die Entwicklung beschrieben und auch genau registriert, wie die Veränderungen erreicht und welche Ressourcen eingesetzt wurden (ADAMS 1879). Der Geschäftsmann und Historiker ADAMS war die treibende Kraft hinter den Reformen, der Grund war auch hier Wachstum. Die Stadt war ein Zentrum der Granitherstellung, die Einwohnerzahl der Stadt Quincy, die ganz in der Nähe von Boston liegt, nahm zwischen 1870 und 1880 um ein Viertel zu.[546]

Die Effekte der Reform wurden 1879 getestet, mit Erfolg für PARKERS Methoden des aktiven Lernens.[547] Ein Erfolg war auch, dass die Absenzen drastisch zurück gingen, weil die Schulqualität sichtbar besser wurde. Im Schuljahr 1877/1878 besuchte 97 Prozent aller eingeschriebener Schülerinnen und Schüler die Schulen von Quincy, was in den anderen Distrikten nicht annähernd der Fall war, zumal nicht ganzjährig (KATZ 1967, S. 22). Am Ende brach der Versuch zusammen, weil zwei Ziele erreicht werden sollten, die einander widersprachen, bessere Qualität der Schulen und ein kürzeres Budget. PARKER verliess Quincy, weil die Politik der *efficiency* (ebd., S. 11), dazu führte, dass mit den Steuern auch die Lehrergehälter gesenkt wurden. Die von PARKER ausgebildeten guten Lehrkräfte verliessen Quincy, und er selbst verdoppelte sein Gehalt, indem er Supervisor der Schulen von Bosten wurde (ebd., S. 25).

Als Colonel PARKER in Chicago anfing, hatte die Normal School drei Abteilungen, eine Klasse mit etwa 70 Kandidatinnen und Kandidaten der Lehrerbildung, eine achtklassige Übungsschule sowie eine High School mit vier Jahrgängen. PARKER führte in die Übungsschule eine Arbeitsschule ein, die als eigene Abteilung geführt wurde. Hier wurde Handfertigkeit unterrichtet, die als besonders lebensdienlich galt. Die angehenden Lehrkräfte wurden nicht nur methodisch, sondern auch fachlich sehr sorgfältig vorbereitet, gerade weil sie später überfachlich unterrichten sollten. PARKERS Ideen eines progressiven Unterrichts stiessen bei der Administration nicht immer auf Gegenliebe, was auch mit dem medialen Umfeld und seinem Einfluss auf die Bildungspolitik zu tun hatte.

1893 veröffentlichte die Chicago Tribune[548] nicht weniger als 30 Artikel, in denen die steigenden Kosten für das Bildungssystem angeprangert wurden. Fächer wie Musik, Sport, Deutsch oder Handarbeit wurden als „fads und frills"[549] bezeichnet, überflüssig für normale Schüler und notwendig höchstens für die Kinder der Reichen. Wenn solche Fächer gelehrt werden, führe das dazu, alle Kinder aufs College schicken zu müssen, auch die Kinder der Arbeiter, die mit einer solchen Ausbildung nichts anfangen könnten. Das Chicago Board of Education führte im gleichen Jahr ein Kadettensystem[550] ein, das die Kosten der Ausbildung

---

[545] CHARLES FRANCIS ADAMS JR.(1835-1915) schloss 1856 sein Studium in Harvard ab und diente als Brigadegeneral im amerikanischen Bürgerkrieg. Nach 1865 machte er sich mit Studien zur Entwicklung der Eisenbahnen einen Namen. 1869 wurde er in die Massachusetts Railroad Commission gewählt, die Korruptionsfälle untersuchte. ADAMS war von 1884 bis 1890 Präsident der Union Pacific Railroad. Danach widmete er seine Zeit ausschliesslich historischen Studien. Seine Autobiographie erschien posthum 1916.

[546] 1870 betrug die Einwohnerzahl 7.442, ein Jahrzehnt später 10.529. ( http://ci.quincy.ma.us/profile.asp )

[547] 1916 wurde in Quincy die Francis W. Parker Elementary School gegründet, die bis heute besteht.

[548] Die Chicago Daily Tribune wurde 1847 gegründet.

[549] Hobbies und Schnickschnack.

[550] „Kadetten" mussten am Vormittag unterrichten und wurdem am Nachmittag geschult.

senken sollte. Die Normal School, die bislang eine eigene Kommission hatte, sollte dem im Dezember 1895 dem Board unterstellt werden, das nicht auf PARKERS Seite stand. Er organisierte den organisatorischen Umbau, aber stand zunehmend mehr unter Kritik (HERRICK 1971).

Colonel PARKER verliess 1899 den öffentlichen Dienst, weil er ein Angebot hatte, eine eigene Privatschule zu eröffnen. Das Angebot stammte von ANITA MCCORMICK BLAINE, der jüngsten Tochter des Chicagoer Tycoons CYRUS MCCORMICK, der mit Farmausrüstungen und Mähmaschinen ein Vermögen gemacht hatte.[551] Seine Tochter hatte 1889 EMMONS BLAINE geheiratet, der wenige Jahre später starb. ANITA BLAINE[552] wurde als Philanthropin berühmt und war eine der bekanntesten Mäzene der Stadt Chicago (HARRISON 1979). Sie schlug PARKER vor, ein eigenes Zentrum für Lehrerbildung zu gründen, das Chicago Institute, mit dem eine Elementarschule verbunden sein würde, an der die progressiven Lerntechniken ausprobiert werden sollten. So etwas, eine Verknüpfung von Lehrerbildung mit experimenteller Praxis, gab es bislang nicht.

WILLIAM RAINEY HARPER, der Präsident der Universität von Chicago, erfuhr von dem Vorhaben und hatte die grosse Summe vor Augen, die ja auch in seine Universität investiert werden könnte. Er überzeugte Mrs. BLAINE, aus dem geplanten Chicago Institute die School of Education der Universität zu machen, die nicht nur eine eigene Elementarschule, sondern auch ein neues Gebäude erhalten sollte. JOHN DEWEY war an den Verhandlungen nicht beteiligt. Vereinbart wurde zwischen HARPER und BLAINE, dass er Leiter des Department of Education bleiben und weiterhin Forschungsnachwuchs ausbilden sollte. Als die Eltern seiner Schule von dem Plan erfuhren, der eine Schliessung impliziert hätte, liefen sie Sturm. HARPER zeigte sich von dem Protest beeindruckt, insbesondere aber von der Zusage der Eltern, alle künftigen Defizite der Schule selbst zu tragen.

So gab es zwei Jahre lang zwei Elementarschulen an ein- und derselben Universität. Am 5. Februar 1901 hatte ANITA MCCORMICK BLAINE Präsident HARPER brieflich ein Angebot unterbreitet, eine Million Dollar in das Projekt zu investieren. Die School of Education und die neue Elementarschule wurden unmittelbar danach gegründet. Die weitere Entwicklung verlief freilich unerwartet. Im März 1902 starb PARKER und im Mai wurde DEWEY zum Leiter der School of Education ernannt, zusätzlich zu seinen sonstigen Verpflichtungen. Im Herbst 1903 wurden die beiden Elementarschulen fusioniert und DEWEY machte seine Frau zur Prinzipalin der neuen Schule, von der beide annahmen, die Arbeit ihrer Schule könnte hier ungehindert fortgesetzt werden.

Dagegen wehrte sich der Lehrkörper von PARKERS Elementarschule vehement. Die Lehrerinnen und Lehrer befürchteten, entlassen zu werden. Es gab eine regelrechte Revolte, selbst Mrs. BLAINE griff ein und versuchte, die Ernennung von ALICE DEWEY zu verhindern. Präsident HARPER arrangierte einen Kompromiss und sorgte für eine befristete Anstellung, die ein Jahr dauern sollte. ALICE DEWEY stand den Methoden der Lehrkräfte der PARKER-Schule kritisch gegenüber und hätte nicht gezögert, Opponenten zu entlassen, die sie als nicht kompetent einschätzte. Im Frühjahr informierte Präsident HARPER JOHN DEWEY, dass die Stelle seiner Frau nicht verlängert werden würde. Unmittelbar danach kündigten beide. Kurze

---

[551] CYRUS HALL MCCORMICK (1809-1884) stammte aus Virginia. Er hat 1834 das Patent für eine Mähmaschine angemeldet, die als „Virgina Reaper“ berühmt werden sollte. Der Verkauf der Maschine an die Farmer wurde durch ein bestimmtes Kreditsystem erleichtert. MCCORMICK kam 1847 nach Chicago. Er gründete hier mit seinen Brüdern die McCormich Company sowie weitere Unternehmen.

[552] ANITA MCCORMICK BLAINE (1866-1954), Mrs. Emmons Blaine, unterstützte ihr Leben lang progressive Politik, etwa auch bei Präsidentschaftswahlen.

Zeit später erhielt DEWEY das Angebot, an die Columbia University zu wechseln (MCCAUL 1966).

Das war das Ende der Laboratory School, die also gerade einmal acht Jahre Bestand hatte. Die fusionierte Elementary School der Universität von Chicago besteht als Francis W. Parker School bis heute. Sie ist nunmehr eine Privatschule und nicht mehr Teil der Universität. Die Schule führt einen Junior und einen Senior Kindergarten, eine Elementarschule von der ersten bis zur fünften Klasse sowie eine High School von der sechsten bis zur zwölften Klasse. Die Kosten sind gestiegen: Im Schuljahr 2006/2007 betrug der Preis für ein Jahr der High School $21.172. Die Universität von Chicago unterhält eigene Laboratory Schools, die sich auf DEWEY berufen, aber nicht eine Fortsetzung seiner Schule sind.

Was hatte es nun mit PESTALOZZI und FRÖBEL auf sich? In der offiziellen Darstellung der heutigen Laboratory School heisst es:

> „One of the educational pioneers in the (progressive; J.O.) movement was Johann Heinrich Pestalozzi. In 1774, on a farm in Switzerland, Pestalozzi established a school for needy boys and girls. Besides their regular lessons, the boys learned to farm and the girls to cook and sew. In addition, both boys and girls were taught to spin and weave and thus help to support the school. Visitors were impressed by Pestalozzi's kindness to the children, by the big-family atmosphere that pervade the school, and above all by the happiness of the children in leaning by doing."

Daran stimmt nur wenig. Der Stadtzürcher Bürger JOHANN HEINRICH PESTALOZZI hatte mit dem Geld seiner Frau ANNA SCHULTHESS am Fuss des Kerstenberges im Birrfeld ein Haus bauen lassen, das beide zusammen mit ihrem Sohn HANS-JACOB im Frühjahr 1771 bezogen. Der Sohn war im August 1770 geboren worden. Das Haus war keine Schule, sondern ein Bauernhaus, das PESTALOZZI „Neuhof" nannte. Er wollte als Landwirt ohne Ausbildung ein Gut bewirtschaften und brauchte dafür Arbeitskräfte. Die Äcker waren schwer zu bestellen, auf ihnen arbeiteten mittellose Kinder, die PESTALOZZI in sein Haus aufnahm und verköstigte. Er erteilte ihnen nach der Arbeit gelegentlich Unterricht, eine Schule besuchten sie nicht. Nicht wenige Kinder liefen weg, auch weil ständig finanzielle Not herrschte. 1780 wurde die Armenanstalt geschlossen. Wer hier DEWEYS Prinzip „learning by doing" pionierhaft vorweggenommen sieht, hat von der historischen Wirklichkeit keine Vorstellung.

Das gilt ähnlich auch für die zweite Bezugnahme, die so gefasst wird:

> „A German contemporary of Pestalozzi, Friedrich Froebel, was completely in sympathy with this revolutionary educational philosophy. Froebel, too, believed in learning through activity, but we went still further. He believed that play was an important factor in the child's education. He added to the ferment (of progressive education: J.O.) by organizing a kindergarten, or children's garden, where children learned through activity and play. His ideas were eagerly espoused in England, France and especially in the United States, where many kindergartens were established."

An dieser Darstellung ist richtig, dass tatsächlich die amerikanische Kindergarten-Bewegung eine wichtige Quelle für das Prinzip des aktiven oder entdeckenden Lernens ist. Der erste Kindergarten in den Vereinigten Staaten war deutschsprachig, er wurde 1856 von

MARGARETHE MEYER SCHURZ[553] in Watertown, Wisconsin, gegründet. ELIZABETH PEABODY eröffnete 1860 in Boston den ersten englischsprachigen Kindergarten,[554] und SUSAN BLOW[555] organisierte 1873 in St .Louis den ersten Kindergarten,[556] der mit öffentlichen Mitteln finanziert wurde. Der Grund dafür war die Beseitigung von Missständen. Um 1870 erhielten die Kinder aus den Armenvierteln der Stadt St. Louis drei Jahre obligatorischen Schulunterricht und mussten von ihrem 10. Lebensjahr an arbeiten.

1883 hatte jede öffentliche Schule in St. Louis einen Kindergarten. Daraus entstand eine regelrechte Bewegung, die bis zum Ende des 19. Jahrhunderts vor allem in den grossen Städten an Einfluss gewann und zunehmend auch zum Thema der Medien wurde. Im November 1878 etwa berichtete *Harper's Magazine*[557]über einen freien Kindergarten, in dem erfolgreich gearbeitet wurde, weil nicht Arbeit, sondern Spiel im Mittelpunkt stand (FRYATT 1878). Das wäre ohne kulturelles Umfeld nicht möglich gewesen. Das Bild des „aktiven Kindes" ist in der amerikanischen Kinderliteratur verankert, längst bevor die Kindergarten-Bewegung beginnt. Dasselbe gilt für die Unterhaltungsmedien der Kinder, die das passive Schulkind wie eine Karikatur behandeln (OELKERS 2006). „Learning-by-doing" ist so kein Theorem, das einem bestimmten Autor zugeschrieben werden könnte, sondern eine allgemeine Erwartung, die eine vielfach genutzte Kinderkultur aufbaut und verstärkt.

In der Pädagogik spielte FRÖBEL die Rolle einer europäischen Reformautorität, die auf amerikanische Verhältnisse hin angepasst wurde.

- FRIEDRICH FRÖBELS Betonung der natürlichen Eigenschaften des Kindes, seine liebende Zuwendung zum Kind und seine Fähigkeit, Andere zum Studium sowohl der Kindheit als auch der Kinder zu veranlassen, seien der vermutlich stärkste Einfluss auf die Herausbildung der modernen Erziehungstheorie (modern educational theory) gewesen.
- Sie stelle die Entwicklung und das Wachstum des Kindes in den Mittelpunkt, und diese „idea of growth" sei von FRÖBEL nachhaltig befördert worden.

---

[553] MARGARETHE MEYER-SCHURZ (1833-1876) stammte aus Hamburg und war Tochter eines Fabrikanten. Sie besuchte in Hamburg die (erste) Hochschule für das weibliche Geschlecht. Sie heiratet 1852 in London CARL SCHURZ (1829-1904), der in Bonn studiert hatte und ein Aktivist der Revolution von 1848 wurde. Beide emigrierten in die Vereinigten Staaten und erwarben mit ihrer Mitgift eine Farm in Watertown. Hier entstand der erste Kindergarten. CARL SCHURZ war kommandierender General im Bürgerkrieg und machte anschliessend als Senator politische Karriere. Er war zudem von 1876 bis 1881 Innenminister (Interior Secretary) der Vereinigten Staaten.

[554] ELIZABETH PALMER PEABODY (1804-1894) übersetzte Texte von FRÖBEL und gab von 1873 an den *Kindergarten Messenger* heraus, der monatlich erschien. Sie war ursprünglich Lehrerin und eröffnete 1820 in Lancaster, Massachusetts, ihre erste Schule. Später gründete sie auch in Boston Schulen, 1835 erschien ihr Buch *Record of a School*, das als frühes Dokument der amerikanischen Schulreformbewegung anzusehen ist. ELIZABETH PEABODY war auch in Verlegerin und führte in Bosten eine Buchhandlung, die ein intellektuelles Zentrum der Stadt darstellte. 1867 und 1871 reiste sie nach Europa, um die Kindergartenbewegung und deren Praxis zu studieren. 1877 wurde sie die erste Präsidentin der American Froebel Union.

[555] SUSAN ELIZABETH BLOW (1843-1916) war ausgebildete Kindergärtnerin. Sie erhielt ihre Ausbildung durch MARIA BOELTE 1872 in New York. Sie war einer der einflussreichsten Publizistinnen der amerikanischen Kindergarten-Bewegung und schrieb regelmässig Beiträge für das *Kindergarten-M*agazine. Sie war auch Lehrbeauftragte am Teachers College der Columbia University.

[556] Der Kindergarten an der Des Peres-Schule bestand bis 1935. Ursprünglich hatte SUSAN BLOW die Kinder am Morgen nach den Methoden FRÖBELS unterrichtet. Am Nachmittag mussten sie die normale Schule besuchen.

[557] Die erste Ausgabe von Harper's Monthly Magazine wurde im Juni 1850 veröffentlicht. Die älteste Publikumszeitschrift der Vereinigten Staaten erreichte innerhalb eines halben Jahre eine Auflage von 50.000 Exemplaren.

Das stellte JOHN DEWEY (1985, S. 63) 1916 in *Democracy and Education* fest, nachdem er sich schon zuvor mit FRÖBEL und der Kindergartenbewegung auseinander gesetzt hatte. Seine Sympathie galt dem Kindergarten und dem Prinzip des entdeckenden Lernens, nicht jedoch der Theorie FRÖBELS (DEWEY 1975, S. 204ff.), die deutlich nicht der „modernen“ Pädagogik zugerechnet wird. Darauf verwies schon die Rezension der amerikanischen Ausgabe von FRÖBELS Hauptwerk: Erziehung ist für Fröbel Hinführung des Menschen zur höchsten Einheit, also zu Gott (The Education of Man 1888). Das Kind wird spirituell verstanden und seine Entwicklung ist Formung für den Glauben (ebd., S. 291). DEWEY versteht das als metaphysische Doktrin, die empirisch unhaltbar ist, weil Entwicklung anders gefasst werden muss, als Fröbels Theorie dies zulässt:

> „He conceived development to be the unfolding of a ready-made latent principle. He failed to see that growing is growth, developing is development, and consequently placed the emphasis upon the completed product”
> (DEWEY 1985, S. 63).

Damit verpasst die Theorie den Gegenstand: Erfahrung ist kein linearer, von der Natur determinierter Prozess, der folgerichtig auch nicht von den Anfängen her und in toto gesteuert werden kann, sondern der je neu angepasst werden muss. FRÖBEL, so DEWEY pointiert, übersieht, dass „Entwicklung“ nicht Entfaltung von gegebenen Anlagen, sondern tatsächlich *Entwicklung* ist, also fortlaufende Erfahrung und deren unablässige Rekonstruktion, die nur auf sich selbst reagiert und keine feste „Natur“ hinter sich hat. Der Prozess wird nicht mit einem fertigen Produkt beschlossen, sondern kann immer nur fortgesetzt werden.

Das Ziel der Erziehung ist nicht mit der Natur gegeben (ebd., S. 118ff.), und es kann sich auch nicht, wie FRÖBELS Theorie vorgibt, auf ein „Weltseele“ oder die „Offenbarung” verlassen; es gibt infolgedessen auch nicht ein Ziel der Erziehung, das auf den höchsten Punkte der Entwicklung verweisen würde, bevor diese vollzogen ist. Erziehung *ist* Entwicklung, „it has no end beyond itself“ (ebd., S. 58). Erziehung ist daher gegenüber der Erfahrung „nichts besonderes,“ keine herausgehobene, bei FRÖBEL letztlich göttliche Aktivität, sondern - mit allen Risiken - *Aktivität*. Grundlegend ist also nicht „Natur,“ sondern das Handeln in Umwelten.

> „The educator, like the farmer, has certain things to do, certain resources with which to do, and certain obstacles with which to contend” (ebd., S. 113).

Die Sicherheit des Handelns erwächst aus der Erfahrung, Voraussicht ist die Folge von Beobachtung und erlebter Konsequenz, Erfolg oder Misserfolg legen die Wahrscheinlichkeiten nahe, ohne dass eine höhere Macht wirksam wäre (ebd., S. 113/114). Das gilt auch für die Ziele, die nicht Ideale, sondern Instrumente der Erziehung sind. Ich wiederhole diesen zentralen Punkt:

> „Aims mean acceptance of responsibility for the observations, anticipations, and arrangements requiring in carrying on a function - whether farming or educating. Any aim is of value so far as it assists observation, choice, and planning in carrying on activity from moment to moment and hour to hour; if it gets in the way of the individual’s own common sense (as it will surely do if imposed from without or accepted on authority) it does harm”
> (ebd., S. 114).

Zentral ist die Erfahrung von Situation zu Situation. Die Aktivität in jeder Situation setzt Lernen frei, das fortlaufend verknüpft werden muss. Neue Situationen zwingen zur Veränderung entweder der Situation oder der Erfahrung. Die Erziehung, anders gesagt, muss ständig auf Ereignisse und Vorkommnisse reagieren, die auf sie zurückwirken. Erfahrung ist ein Prozess unablässiger Neuanpassung, so dass am Ende nicht letzte Ziele erreicht werden, sondern die Erfahrung fortgesetzt werden muss. Wenn es kein Ende gibt, kann es auch kein definitives Resultat geben, sondern immer nur Zwischenqualitäten, die nachfolgender Erfahrung ausgesetzt sind. Die zentrale mentale Operation ist Problemlösen, nicht Verinnerlichung.

Pädagogische Ideale sind demgegenüber nur semantische Formeln, sie dienen der Selbstverständigung von Gruppen, aber beschreiben keine darüber hinausgehenden Wirklichkeiten. Und sie müssen mit dem Common Sense der Handelnden übereinstimmen, wenn sie keinen Schaden anrichten sollen. Das ist gesagt in Richtung einer Metaphysik der Erziehung, die - wie FRÖBELS Pädagogik - das Ideal der Erfahrung gegenüber stellt und Ziele jenseits der tatsächlichen Erfahrung verwirklichen will. Die Folge sind dogmatische Fixierungen der Theorie, die sich *aufgrund* der Verpflichtung auf letzte Ziele nicht selbst korrigieren kann. Die Natur des Kindes würde so ein- für allemal feststehen und hätte die Bedeutung einer festen Grundlage der Erziehung, die sich nicht verändert. Etwa so hat die FRÖBEL-Pädagogik tatsächlich gedacht (MARENHOLTZ-BÜLOW 1896), und nicht zuletzt diese spekulative Dogmatik sicherte den Erfolg der Kindergarten-Bewegung in den Vereinigten Staaten (LASCARIDES/HINITZ 2000, PELTZMAN 1998).

FRÖBEL benutzte Sinnbilder wie den des „Lebensbaumes," um Aussagen über die reale Entwicklung von Kindern machen zu können. Sie entwickelten sich, als seien sie Pflanzen, die von Gärtner betreut würden. Daher liegt auch die Metapher des „Kindergartens" nahe (WOODS o. J.), die aber über die soziale und psychische Realität nichts aussagt. Genau diese Gleichsetzung muss ausgeschlossen werden. Die Theorie FRÖBELS hat vielleicht symbolischen Wert, aber sicher keinen empirischen Gehalt. Die Prinzipien und Praxis des Kindergartens (WIGGIN 1896) sind daher keine Ableitungen aus FRÖBELS Theorie, sondern entwickeln sich als pädagogische Kulturen mit eigenen Profilen und Zielsetzungen (WOLLONS 2000). Sie spiegeln nicht die Natur des Kindes, jedenfalls nicht so, wie sie in FRÖBELS *Menschenerziehung* dargestellt wurde.[558] Wenn heute gelegentlich die „Wiederentdeckung" Fröbels empfohlen wird, dann unter Verzicht auf seine spekulative Erziehungstheorie (MANNING 2005).

Pädagogische Kulturen benötigen wohl Überzeugungen und Ideale, aber sie haben keinen direkten Zugang zur Natur, wie nicht zuletzt die Reformpädagogik immer wieder unterstellt hat. Ziele der Erziehung, im Sinne DEWEYS, sind keine Symbole, sondern Handlungsinstrumente. Sie müssen tauglich sein, nicht einfach einleuchten oder einen spezifischen Glauben abverlangen. DEWEY, anders gesagt, führt eine Handlungsbedingung ein, die FRÖBEL Theorie in romantische Metaphysik auflöst.

> „An aim denotes the result of any natural process brought to consciousness and made a factor in determining present observation and choice of ways of acting. It signifies that

---

558 Die englische Fassung der *Menschenerziehung* ist 1885 in zwei Übersetzungen erschienen. JOSEPHINE JARVIS übersetzte *The Education of Man* für den New Yorker Verlag A. Lovell&Co., während die Übersetzung des deutsch-schweizer Immigranten WILLIAM HAILMANN (1836-1920) bei D. Appleton Century erschien, einem grösseren Verlagshaus mit Sitz in New York und London. Das deutsche Original *Die Menschenerziehung* erschien 1826 im Selbstverlag (Verlag der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt Keilhau), ohne zunächst wahrgenommen zu werden.

an activity has become intelligent. Specifically it means foresight of the alternative consequences attendant upon acting in a given situation in different ways, and the use of what is anticipated to direct observation and experiment. A true aim is thus opposed at every point to an aim which is imposed upon a process of action from without. The latter is fixed and rigid; it is not a stimulus to intelligence in the given situation, but is an externally dictated order to do such and such things"
(DEWEY 1985, S. 117).

DEWEY bindet Ziele an Handlungsnutzen; unabhängig von Handlungen und den damit verbundenen Lernprozessen gibt es keine „Entwicklungen," weil sich jede Entwicklung - im Sinne von *growth* - aufbauen und ständig korrigieren muss. Die Ziele übersteigen nicht die Situation und so den Radius des Erreichbaren. Anders wären sie Ideale und nicht Ziele. Nur für Ideale gilt *nicht* die Bedingung der Bindung an die Situation, aber sie sind aus diesem Grunde dann auch unerreichbar. FRÖBELS Menschenerziehung aber war ein Ideal, zu dem die Praxis erfunden werden musste, ohne dabei über Einsicht in die Natur des Kindes verfügen zu können.

- DEWEY formuliert seine Kritik an FRÖBEL und so an der metaphysischen Vorstellung von „Entwicklung" vor dem Hintergrund einer Sozialpsychologie der Entwicklung, die die Evolutionstheorie voraussetzt.
- Es geht um eine Pädagogik *nach* DARWIN und gerade nicht *zurück* zu FRÖBEL und die Romantik des organischen Wachstums.

Der Ausdruck Entwicklungspsychologie wird heute vor allem mit dem Namen von JEAN PIAGET verbunden, oft ohne dabei die Geschichte der Disziplin zu beachten. Aber nicht PIAGET begründete die Entwicklungspsychologie, sondern Autoren am Ende des 19. Jahrhunderts, die weitgehend in Vergessenheit geraten sind und die aber die Bedingung dafür waren, dass DEWEY Lernen und Handeln, intelligente Anpassung und Problemlösung, in den Mittelpunkt seiner Theorie stellen konnte.

Eine wichtige Quelle für DEWEY war JAMES MARK BALDWINS Buch *Mental Development in the Child and the Race* von 1895.[559] BALDWIN benötigte zwei Grundbegriffe für seine Theorie der Entwicklung, nämlich „Habit and Accomodation" (BALDWIN 1894, S. 170). Gewohnheiten setzen sich durch Wiederholung fort, aber das Kind kann sich nicht lediglich auf Gewohnheiten verlassen, sondern muss je neu Bewegungen lernen, die es nie zuvor gemacht hat (ebd., S. 171). Jeder lebendige Organismus hat immer schon Reaktionsweisen und muss sich je anpassen, also neue Reaktionsweisen lernen (ebd., S. 174). Den Antrieb nennt BALDWIN „hedonic consciousness" (ebd., S. 177), was mit „Lustprinzip" falsch übersetzt wäre. Gesteuert wird die Entwicklung durch *pleasure and pain* (ebd., S. 177),[560] also sinnliche Erfahrungen, die - nach THEODOR MEYNERT[561] - herausreichende oder

---

559 JAMES MARK BALDWIN (1861-1934) war *Stuart Professor of Psychology* an der Princeton University seit 1893. Zuvor war er seit 1889 an der University of Toronto tätig. BALDWIN begründete die *Psychological Review* und war neben STANLEY HALL einer der einflussreichsten Autoren der amerikanischen Psychologie um die Jahrhundertwende. 1902 veröffentliche er das *Dictionary of Philosophy and Psychology*, das den Stand der Forschung und der Diskussion zwischen Psychologie und Philosophie zusammenfasste.

560 "The empirical analysis of pleasure and pain states requires the recognition of these two facts, on any theory of the hedonic consciousness, *i.e.*, first, pleasure accompanies *normal* psycho-physical process, or its advancement by new stimulations which are *vitally good*; and second, pain accompanies *abnormal* psycho-physical process, or the anticipation of its being brought about by new stimulations which are *vitally bad*" (BALDWIN 1895, S. 177; Hervorhebungen J.O.).

zurückziehende Bewegungen veranlassen (ebd., S. 177/178). Drei Formen psychischer Anpassungen sind möglich, unbewusste, bewusste und willentliche Imitation (ebd., S. 180). Lernen ist mehr als Übernahme und Nachvollzug, es benötigt im Blick auf Anpassungen immer auch die *lucky chance* (ebd., S. 181),[562] also die optimale Passung, die dann habitualisiert wird.

Das allein wäre zu wenig, weil der Erfolg dann zufällig einträte; notwendig sind auch Überlegungen zur *intelligenten* Anpassung (ebd., S. 187ff.). Erklärt werden muss die Entwicklung des Bewusstseins. Ziele erwachsen nicht einfach aus Gewohnheiten und Organismen wiederholen erfolgreiche Handlungen, so dass Höherentwicklungen eigentlich nicht erklärt werden können (ebd., S. 214f.). Aber ab dem sechsten oder siebten Monat zeigen Kinder Ansätze zur bewussten Imitation (ebd., S. 294), sie unterscheiden sich dabei (ebd., S. 295) und sie nutzen die lange Periode der Kindheit zur individuellen Entwicklung.

> „The child is par excellence the animal that learns; and if imitation is the way to learn, he has ‚chosen the better part' in being more initiative than the rest"
> (ebd., S. 297).

„Entwicklung" also ist lernende Anpassung aus fortlaufender und fortlaufend besserer Imitation heraus, in der sich „Individualität" herausbildet, ohne auf ein Schema der Natur angewiesen zu sein (BALDWIN 1894a). Gesetze der Imitation (*Les lois de l'imitation*) hatte der französische Soziologe GABRIEL DE TARDE[563] 1890 beschrieben. Sozialität ist wesentlich Verkoppelung, das Verhalten wird durch Anschluss und Nachahmung gesteuert, ohne dabei nur Personen oder „Vorbilder" zu imitieren. Muster des Sozialen bilden sich aus Handlungen und Ideen gleichermassen. Jede Nachahmung bezieht sich auf bereits existierende Kombinationen der Nachahmung, eine neue Nachahmung muss mit dem vorhandenen Bestand verträglich gehalten werden, BALDWINS *accomodation* ist also ein aktiver Prozess der fortlaufenden inneren Anpassung. Es gibt, könnte man auch sagen, keine Passivität, sondern nur den offenen Prozess der Erfahrungsverarbeitung.

Hinter der Erfahrung steht kein Telos, kein übergeordnetes Ziel, das sich auf Gott, die Natur oder die Offenbarung zurückführen liesse. Kinder sind aus ihrem eigenen Lernen heraus „Individuen," sie sind kein Mikrokosmos, der sich wechselseitig spiegelnd auf einen Makrokosmos einstellen müsste. Das muss betont werden, weil viele Vertreter der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts glaubten, wie FRÖBEL auf eine spekulative Natur angewiesen zu sein. Nur so kann das „heilige Kind" entstehen, das anders profan wäre, ein besonderer Organismus, ausgestattet mit Intelligenz und besonderen Fähigkeiten des Lernens, aber nicht der spirituelle Mittelpunkt der „neuen Erziehung." Die Theoriesituation in den Sozialwissenschaften und auch in der empirischen Psychologie vor dem Ersten Weltkrieg hätte erlaubt, sich von der Sakralisierung des Kindes zu verabschieden. Aber genau das fiel vielen Autoren schwer.

---

561 Auf den Wiener Psychiater THEODOR MEYNERT (1833-1892) geht der Ausdruck „Gehirnströmung" zurück (vgl. MEYNERT 1890).

562 Das bezieht sich auf die „Spencer-Bain-Theory" (BALDWIN 1895, S. 181), also die Weiterentwicklung von HERBERT SPENCERS *Principles of Psychology* durch ALEXANDER BAIN (*Senses and Intellect*).

563 GABRIEL DE TARDE (1843-1904) wurde 1899 als Professor für Soziologie an das *Collège de France* berufen. TARDE bekämpfte in seinen frühen Schriften die biologische Erklärung der Kriminalität im Anschluss an LOMBROSO; sein zentrales Interesse galt der sozialen Innovation, also Moden, Neuerungen oder Nachahmungen. *La logique sociale* (1894) ist der Versuch, der Logik des sozialen Wandels auf die Spur zu kommen.

Anders als in England ging die amerikanische Erziehungsphilosophie aus von einer massiven *Kritik* der Theorie FRÖBELS (wie KILPATRICK 1916), der nicht nur die spekulative Metaphysik, sondern damit zugleich das Verkennen der Natur des Kindes vorgeworfen wurde. Diese Kritik hinterliess eine offene Frage, nämlich, was als Natur des Kindes angesehen werden kann, wenn sie *nicht* so bestimmt wird, wie FRÖBEL dies getan hatte. Die pragmatistische Theorie des Lernens und Handeln könnte sich leicht so verstehen lassen, dass sie *ohne* Konzept der „Natur" auskäme. Aber gerade wenn Lernen und Handeln im Mittelpunkt stehen sollen, stellen sich Fragen, die offenkundig auf „Natur" zurückverweisen, es sei denn, es die Theorie nimmt auf, was sie gerade ausgeschlossen hat, nämlich die protestantische und später romantische Kategorie des „Geistes," die bei FRÖBEL im Mittelpunkt gestanden hatte. Aber darauf sollte die Theorie nicht zurückkommen, insbesondere nicht auf einen Gegensatz von „Natur" und „Geist".

Andererseits hatte DEWEY nicht „Natur" an sich negiert, sondern nur deren statische Vorstellungen. Was immer unter der „Natur" des Kindes verstanden werden sollte, sie konnte weder organisch noch mechanisch verstanden werden. Zudem konnte Intelligenz nicht länger eine göttliche Gabe oder ein natürlicher Genius sein. „Natur" liess sich mit DEWEY als *Leben* verstehen, aber dann konnten die Theorien FRÖBELS nicht länger massgeblich sein. Es ist sicher kein Zufall, dass die Kindergarten-Bewegung in England auf Dewey zurückgriff, um die eigenen Positionen zu reformieren (BREHONY 1997), wobei auch gesagt werden muss,, dass Dewey in der englischen Philosophie kaum beachtet wurde. Ähnlich wie in Deutschland gab eine Front der Kritik, die die Theorien DEWEYS für die Fehlschläge der englischen Schule verantwortlich machte. Deweys eigene Pädagogik wurde dagegen weitgehend ignoriert.

DEWEY hat in *The Quest for Certainty* darauf hingewiesen, dass „Lernen" heisst, mit der Undeterminiertheit von unsicheren Situationen fertig zu werden (DEWEY 1988, S. 199). „Gesellschaft" ist einfach die je gegebene Summe von Problemlösungen, aus denen, und zwar von den *künftigen* Rändern der Erfahrung her, die neuen Probleme entstehen. Das Soziale ist so immer Ordnung und Prozess gleichermassen; was zu einem bestimmten Zeitpunkt als Tatbestand angesehen wird, kann später problematisch erscheinen, nur dass nicht alle sozialen Tatbestände gleichzeitig Probleme sein können.

GEORGE HERBERT MEAD hat das 1917 so formuliert:[564]

> „The conception of a world of existence, then, is the result of the determination at the moment of the conditions of the solution of the given problems. These problems constitute the conditions of conduct, and the ends of conduct can only be determined as we realize the possibilities which changing conditions carry with them" (MEAD 1964, S. 209).

Die Lösungen werden unter veränderten Bedingungen fraglich, aber neue Bedingungen sind immer auch neue Lernchancen. Aus der Sicht des Individuums ist Lernen so Forschen oder Entdecken:

> „The individual in his experiences is continually creating a world which becomes real through his discovery. Insofar as new conduct arises under the conditions made possible by his experience and his hypothesis the world, which may be made the test of reality, has been modified and enlarged" (ebd.).

---

564 *Scientific Method and Individual Thinker* (In: Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude. New York: Henry Holt and Co. 1917, S. 176-227) (MEAD 1964, S. 171-211).

Der „künftige Rand" der Erfahrung ist nicht so nicht einfach ein unbekanntes, sondern ein von der gegebenen Situation beeinflusstes Ereignis. Nur so ist Zukunft mehr als Schicksal, und nur so kann ernsthaft angenommen werden, Erfahrung könne sich selbst korrigieren (DEWEY 1988, S. 188). Wenn Wissen die Basis ist für sozialen Austausch, dann in dynamischer Form (ebd., S. 222), anders wäre Demokratie unmöglich. Sie verlangt fortlaufende Anpassung an immer neue Situationen, die intelligent und öffentlich kommuniziert werden müssen. Schon das macht *Lernen* grundlegend, das sich nicht mehr auf Fundamente verlassen kann. Ideale werden dadurch nicht überflüssig, aber sie sorgen für die Aspiration, nicht für die Wirklichkeit.

John DEWEY hat in *Experience and Education* (1938) dargelegt, dass - theoretisch gesehen - alles darauf ankomme, eine korrekte Vorstellung von dem Verhältnis zu finden, in dem „Erziehung" und „Erfahrung" zu begreifen sind.

> „I take it that the fundamental unity of the newer philosophy is found in the idea that there is an intimate and necessary relation between the processes of actual experience and education. If this be true, then a positive and constructive development of its own basic idea depends upon having a correct idea of experience" (DEWEY 1991, S. 7).

Der Zeitpunkt war nicht zufällig gewählt. Die *progressive education* sah sich aufgrund ihres Engagements im *New Deal* verstärkt konservativer Kritik ausgesetzt, andererseits legte die erfolgreiche Adaption von Methoden und Maximen der "neuen Erziehung" im europäischen Faschismus und Bolschewismus unangenehme Fragen nahe, die dringend beantwortet werden mussten. Der Anlass also war sowohl theoretisch als auch politisch, die Philosophie der Erziehung war seit Beginn des 20. Jahrhunderts nicht weiterentwickelt worden, und die "neue Erziehung" hatte sich allzu leicht für den politischen Totalitarismus instrumentalisieren lassen.

Wie kann es Erziehung geben, wenn sie sich nicht einfach auf die Kontinuität des Geistes beziehen kann, sondern gebrochene, diskontinuierliche Erfahrung voraussetzen muss? Wie, anders gesagt, lässt sich der Pragmatismus auf die Pädagogik übertragen und welches Problem löst er besser?

- Grundsätzlich trennt DEWEY nicht zwischen Erziehung einerseits, Erfahrung andererseits, Erziehung *ist* Erfahrung und umgekehrt.
- Es gibt nur *eine* Welt der Erfahrung, jede Zweiweltentheorie wird ausgeschlossen.
- Die Erfahrung korrigiert und erneuert sich ständig, Rückgriffe auf die Geschichte illustrieren Probleme, aber lösen sie nicht.
- Denken ist Problemlösen, Intelligenz zeigt sich in der Anpassung an je neue Situationen der Erfahrung.
- Auch Erziehungstheorien sind nur *Hypothesen*, die von ihren praktischen Konsequenzen her beurteilt werden müssen.
- Pädagogische Doktrinen, die sich nur als *"entweder:oder"* formulieren lassen, sind spekulativ und nutzlos.

Die theoretische Hauptfrage war, ob man eine Pädagogik entwickeln kann, die von der Erfahrung ausgeht, wenn Erfahrung kein ganzheitliches oder ununterbrochenes Kontinuum ist. Zur Bearbeitung des Problems der Kontinuität führte DEWEY 1938 das Konzept des *experiential continuum* ein. Nicht jede „Erfahrung" lässt sich mit „Erziehung" gleichsetzen

(ebd., S. 11), aber jede Erziehung braucht das Kontinuum der Erfahrung. Darunter ist Folgendes zu verstehen:

> "The principle of continuity of experience means that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after" (ebd., S. 19).

Die Erfahrung aber dauert nicht einfach an, sondern verlängert sich je selbst, was Brüche und Wandel impliziert. In diesem Sinne kann von einem *Prinzip* der Kontinuität die Rede sein. Das pädagogische Kriterium ist nun nicht die Erfahrung selbst, sondern was Erfahrungen zur Entwicklung beitragen (ebd., S. 19/20).

> "Every experience is a moving force. Its value can be judged only on the ground of what it moves toward and into" (ebd., S. 21).

Aber Erfahrung ist nicht einfach „in" einer Person, jede genuine Erfahrung beeinflusst auch die Umstände, unter denen sie stattgefunden hat. Erziehung ist daher immer interaktiv, und sie beginnt und endet nicht im Individuum. Person und Umwelt stehen in ständiger Wechselwirkung, wobei mit neuen Erfahrungen beide Seiten verändert werden können. Das ist erziehungstheoretisch von weitreichender Bedeutung, insoweit die klassische Milieutheorie keine Rückkopplung annimmt. Milieus determinieren Erfahrung, aber werden ihrerseits nicht determiniert. Milieus sind geschlossene Felder, Reize lösen Reaktionen aus, aber Reaktionen wirken nicht auf die Reize zurück. Anders die Interaktionstheorie DEWEYS. Was er "Kontinuität" nennt, ist nur als oszillierender Prozess möglich, der beide Seiten, Person und Umwelt, tangiert, und dies permanent und nicht immer vorhersehbar.

Für die Theorie dieses Prozesses benötigt DEWEY neben der Kontinuität ein zweites Prinzip, nämlich Interaktion, genauer: *interaction* and *situation*. Das eine beschreibt den longitudinalen, das andere den lateralen Aspekt der Erfahrung, vorausgesetzt *eine* und *nur* eine Welt der Erfahrung.

> "Different situations succeed one another. But because of the principle of continuity something is carried over from the earlier to the later ones. As an individual passes from one situation to another, his world, his environment, expands or contracts. He does not find himself living in another world but in a different part or aspect of one and the same world. What he has learned in the way of knowledge or skill in one situation becomes an instrument of understanding and dealing effectively with the situation which follow. The process goes on as long as life and learning continue" (ebd., S. 25/26).

Die Theorie wird auf diesem Wege zu einer Lerntheorie erweitert. Die Kontinuität der Erfahrung wird *lernend* hergestellt, sie ist nicht an sich - qua „Geist" oder „Tradition" - vorhanden, weil je neue Situationen erlebt und gestaltet werden müssen. „Lernen" ist dabei immer *mehr* als das Objekt, an dem oder mit dem gelernt wird.[565] Daher ist *Lernfähigkeit* das eigentliche Ergebnis der Erziehung:

> „The most important attitude that can be formed is that of desire to go on learning" (ebd., S. 29).

---

[565] "Perhaps the greatest of all pedagogical fallacies is the notion that a person learns only the particular things he is studying at the time" (DEWEY 1991, S. 29).

Dabei müssen romantische Annahmen (ebd., S. 35) über „Wachstum" oder Selbsttätigkeit aus „innerem Antrieb" ausgeschlossen werden. Zwar ist das ideale Ziel der Erziehung „creation of power of self control", aber die blosse Zurücknahme äusserer Kontrollen ist kein Garant für den Aufbau von Selbstkontrollen (ebd., S. 41).

Das wird auch auf die eigenen Anhänger bezogen. Gegen bestimmte Annahmen der progressiven Erziehung heisst es: „Immediate whim and caprice" sind keine guten Verhaltensteuerungen, weil sie über keine wirklichen Kontrollen verfügen (ebd., S. 42). Ihnen fehlt das Ziel oder die praktische Intelligenz (ebd., S. 43ff.). Daher ist, nochmals gegen bestimmte Richtungen der Reformpädagogik gesagt, nicht Aktivität an sich das Ziel, sondern *intelligente* Aktivität (ebd., S. 45). Das führt auf das Problem der Freiheit in der Erziehung, es ist nicht die Freiheit des Wachsenlassens:

> „Since freedom resides in the operations of intelligent observation and judgment by which a purpose is developed, guidance given by teachers to the exercise of the pupil's intelligence is an aid to freedom, not a restriction upon it"
> (ebd., S. 46).

Dabei ist nicht der Lehrplan oder Stoff des Unterrichts entscheidend, sondern das damit vermittelte *Problem*. Probleme sind der entscheidende Stimulus für das Denken (ebd., S. 52), aber Probleme entstehen für den Lernenden nur dann, wenn sie seine Erfahrung berühren und ihr gegenüber nicht äusserlich bleiben. Das ist der Hauptvorwurf gegen den traditionellen Unterricht,seine Probleme kommen von Aussen und bleiben dort (ebd., S. 52/53). Aber aus dieser Kritik kann aber nicht geschlossen werden, gute Probleme entstünden einfach aus der Unmittelbarkeit des Erlebens.

> „Nonetheless, growth depends upon the presence of difficulty to be overcome by the exercise of intelligence… It is part of the educator's responsibility to see equally two things: First, that the problem grows out of the conditions of the experience being had in the present, and that it is within the range of the capacity of the student; and, secondly, that it is such that it arouses in the learner an active quest for information and for production of new ideas"
> (ebd., S. 53).

Blosse Aktivierung reicht nicht aus, die Bearbeitung von Problemen muss zu Ergebnissen führen, zu einer mentalen Ordnung, die sich fortlaufend neuen Situationen anzupassen versteht. "Lernfähigkeit" ist nicht einfach mit Aktivierung gegeben, und die Lernerfahrung muss Konsequenzen haben. Anders könnten nur Okkasionen erlebt werden, während alles auf die intelligente Verknüpfung der Erfahrung ankommt. Vermutlich ist diese Theorie nicht leicht zu widerlegen, weil die praktischen Konsequenzen für sie sprechen. Als Widerlegung müsste man Fälle finden, in denen *nicht* versucht wird, für intelligente Anpassung zu sorgen. Der Versuch kann scheitern, aber ist ausgeschlossen, dass er nie unternommen wird, im Gegenteil wird es ausgesprochen schwer fallen, praktische Versuche der Verweigerung von Intelligenz zu finden.

## 5.3. Lernen und Problemlösen

Als JOHN DEWEY 1904 die Elementary School der Universität von Chicago verliess, wurde WILBUR JACKMAN sein Nachfolger in der Leitung der fusionierten Schule. FRANCIS PARKER hatte JACKMAN im Herbst 1889 nach Chicago geholt, weil die Cook County Normal School dringend einen Lehrer für die naturkundlichen Fächer benötigte. JACKMAN war nach seiner Graduiering im „general course" der Harvard University 1884 fünf Jahre Lehrer für *natural science* an der High School in Pittsburg gewesen. Gemeint ist Pittsburgh[566] in Pennsylvania, das zu diesem Zeitpunkt bereits eine Grossstadt war. 1880 zählte die Stadt 156.389 Einwohner und war die zwölftgrösste Stadt der Vereinigten Staaten. Der Superintendent der öffentlichen Schulen, GEORGE J. LUCKEY,[567] hatte JACKMAN engagiert, der hier einen Plan für naturkundlichen Unterricht ausarbeitete. Dieser Plan sollte wenige Jahre später berühmt werden.

JACKMANS Plan erschien 1891als Buch.[568] Es trug den Titel: *Nature Study for the Common Schools*. Das Buch entwickelte die Idee, Themen der Natur nicht länger im Klassenzimmer und aus dem Buch zu unterrichten, sondern direkt erfahrbar zu machen, durch Beobachtungen, Beschreibungen und Aufzeichnungen der Lernenden selbst. „Nature, not books" hiess der Schlachtuf einer regelrechten „nature-studies"-Bewegung, die sich nach der Veröffentlichung des Buches formierte. Das ist insofern paradox, als Lernen aus dem Buch ja abgelehnt wurde. Das „Buchlernen" wurde danach zu einem *negativen* Ausdruck, der in der internationalen Reformpädagogik an vielen Stellen verwendet wurde.

Das didaktische Prinzip ist älter. Bereits 1836 hatte ROBERT MUDIE *A Popular Guide to the Observation of Nature* veröffentlicht (MUDIE 1836),[569] in dem die Idee der unmittelbaren Anschauung entwickelt wurde und das auch schon den Hinweis enthielt, dass kein Buch die Grösse der Natur erfassen kann (ebd., S. 16). Allerdings wurde das Prinzip der anschauenden Naturforschung auf Erwachsene bezogen, eine Didaktik für Kinder oder gar für den Schulunterricht sollte damit nicht begründet werden. Es gibt in der ersten Hälfte zahlreiche andere Beispiele aus der populärwissenschaftlichen Literatur, die sich auf die unmittelbare Erfahrung der Natur beziehen,

Der Schlachtruf „Nature, not Books" stammte nicht von JACKMAN, sondern von dem damals berühmten Naturforscher LOUIS AGASSIZ, der kurz vor seinem Tode 1873 auf einer Insel in der Buzzards Bay in Massachusetts[570] eine praktische Schule für Naturforschung gegründet hatte, deren methodischer Ansatz die unmittelbare Begegnung mit Naturphänomen

---

[566] Der Name wurde im späten 19. Jahrhundert *Pittsburg* geschrieben, also ohne „h" am Ende. Die offizielle Bezeichnung *Pittsburgh* gilt seit 1911.

[567] GEORGE J. LUCKEY stammte aus Maryland und war von 1855 Lehrer in Ohio. Er nahm von 1861 an aktiv am Bürgerkrieg teil. Er wurde 1868 Superintendent der öffentlichen Schulen von Pittsburgh und war 31 Jahre in diesem Amt tätig. LUCKEY hat 1869 ein *Pittsburg Educational Dictionary* veröffentlicht.

[568] Zweite Auflage 1894.

[569] ROBERT MUDIE (1777-1842) war Botaniker und Wissenschaftsautor.

[570] Island of Penikese. Finanziert wurde die Schule durch den Philanthropen JOHN ANDERSON. Die Schule hiess nach ihm Anderson School of Natural History. Sie bestand zwei Jahre, die Gebäude wurden 1896 durch ein Feuer zerstört. Die heutige Penikese Island School ist eine erlebnispädagogische Schule, die 1973 von GEORGE CADWALADER gegründet wurde. Ihr Zweck ist der Erziehung von delinquenten Jugendlichen.

sein sollte. Die Natur sollte möglichst direkt erfahren werden, ohne Umwege über Bücher und mit der Methode des „entdeckenden Lernens“. Die Idee geht bekanntlich auf ROUSSEAU zurück, der 1762 in seinem Erziehungsroman *Emile* ein Szenario des Lernens entwirft, das bis zum zwölften Lebensjahr frei gehalten wird von Büchern. Allerdings ist die Naturerfahrung nicht wirklich direkt, sondern didaktisch arrangiert. Gefährlich und ungesteuert ist die Begegnung mit der Natur auch in den *Nature Studies* nicht.

AGASSIZ war Schweizer. Er stammte aus Môtier (Vully) im Kanton Freiburg. Er hatte in 1830 in Medizin promoviert, und zwar mit einer Studie über brasilianische Fische. Was heute etwas seltsam klingt, erklärt sich dadurch, dass Biologie noch kein Universitätsfach war. Der schärfste Rivale von AGASSIZ, CHARLES DARWIN, hatte Theologie studiert. AGASSIZ lehnte die Evolutionstheorie aus religiösen Gründen ab und weigerte sich, auch nur darüber zu sprechen. Sein Metier war die direkte Beobachtung und Klassifikation der Natur, die er auf ausgedehnten Expeditionen studierte. Wie bei ALEXANDER VON HUMBOLDT[571] oder GEORGES CUVIER[572] sollte die Natur *erforscht* werden, was voraussetzt, dass sie als weitgehend unbekannt angenommen wird. Forschung war Entdeckung, nicht jedoch Experiment.

1832 wurde AGASSIZ Professor für Naturgeschichte am Lyceum in Neuchâtel. Er wurde europaweit bekannt durch Studien über fossile Fische, ein fünfbändiges Werk zu diesem Thema erschien zwischen 1833 und 1845. 1838 wurde er zum auswärtigen Mitglied der Royal Society gewählt und 1846 ermöglichte ihm ein Stipendium des preussischen Königs eine Forschungsreise in den Norden Amerikas. 1847 liess sich AGASSIZ nach längeren Studien in Boston nieder. Im Januar 1848 bot ihm JOHN AMORY LOWELL eine Professor für Zoologie und Geologie an der Harvard University an - diese Professur war eigens für AGASSIZ geschaffen worden war. Danach wurde er zu einem der berühmtesten Forscher im noch sehr jungen Amerika, seine vierbändige *Natural History of the United States* etablierte ihn auch in der amerikanischen Öffentlichkeit.

Wesentlich auf AGASSIZ geht die Durchsetzung der Eiszeittheorie zurück, also der Idee, dass nicht nur die Schweizer Gletscher, sondern ganze Teile Europas in einer noch ganz unbestimmten Vergangenheit eisbedeckt gewesen sein müssen. Ausgangspunkt für diese Theorie waren *Findlinge*, grosse Steine, die nicht an ihrem Fundort entstanden sein konnten. Wenn im Vorland der Alpen Steine aufgefunden wurden, die aus den Alpen stammen mussten, dann war ein Rätsel gegeben, das gelöst werden musste. Dasselbe galt für Findlinge in der Norddeutschen Tiefebene, die irgendwie dort hingelangt sein müssen. Lange glaubte die Forschung an vulkanische Vorgänge; die für diese Erklärung notwendigen Krater fand man in Toteislöchern, aber das war eine Hypothese, die die meisten Funde nicht erklären konnte, weil es viel mehr Findlinge als Krater gab.

---

[571] ALEXANDER VON HUMBOLDT (1769-1859) war nach seinem Studium an der Universität Göttingen im Preussischen Staatsdienst tätig. Von 1799 bis 1805 unternahm er ausgedehnte Forschungsreisen in Amerika, deren Auswertung ihn berühmt machte. 1829 folgte noch eine Expedition nach Russland. Zwischen 1845 und 1862 erschien sein Hauptwerk *Kosmos. Entwurf einer physischen Weltbeschreibung*. .

[572] GEORGES LÉOPOLD CHRÉTIEN FRÉDÉRIC DAGOBERT, Baron DE CUVIER (1769-1832) studierte Philosophie an der Karlsschule in Stuttgart. Er war Hauslehrer und wurde 1795 an das Muséum nationale d'histoire in Paris berufen. Im selben Jahr wurde er Mitglied des Institut de France. CUVIER forschte im Bereich der Vergleichenden Anatomie und war einer der Begründer der Paläontologie. Er untersuchte die Arteneinteilung der Fische und klassifizierte Fossilien. Sein Werk *Le règne animal distribué d'après son organisation* (1817) führte den Nachweis, dass Arten aussterben können.

Vermutungen, dass die Steine auf Gletschern bewegt wurden, gab es schon vorher, eine eigentliche wissenschaftliche These hatte IGNATZ VENETZ[573] bereits 1821 aufgestellt, aber erst 1833 veröffentlicht. Die These wurde 1829 der Schweizerischen Naturforschenden Gesellschaft vorgestellt und auf deren Versammlung 1836 in Solothurn auch ernsthaft diskutiert. Der Salinendirektor von Bex im Waadtland, JEAN DE CHARPENTIER,[574] hatte die These von VENETZ aufgegriffen und unterstützte sie nachhaltig. Anwesend war auch KARL FRIEDRICH SCHIMPER,[575] der in den beiden Jahren zuvor die Idee des „Weltwinters" entwickelt hatte, also einer zurückliegenden Periode, in der die gewohnten Jahreszeiten ausser Kraft gesetzt waren.

Der Ausdruck „Eiszeit" geht ebenfalls auf SCHIMPER zurück, der darüber eine begriffsprägende Ode schrieb. Das klingt skurril und war es auch. SCHIMPER hatte die Angewohnheit, seine wissenschaftlichen Erkenntnisse gelehrten Gesellschaften in Form von Oden mitzuteilen. Für die Versammlung der Schweizerischen Naturforschenden Gesellschaft schrieb er allerdings keine Ode, sondern übersandte ein Sendschreiben, das von dem Vorsitzenden der Gesellschaft - das war AGASSIZ - verlesen und in den Abhandlungen der Gesellschaft dann auch veröffentlicht wurde. SCHIMPER schrieb nie ein wissenschaftliches Buch und veröffentlichte nur zwei Gedichtbände und eben Oden. Die Ode über die Eiszeit verteilte er am 15. Februar 1837, seinem 35. Geburtstag, der gleichzeitig der Geburtstag GALILEIS war.

AGASSIZ erkannte die Bedeutung der Theorie, die zunächst auf heftige Ablehnung gestossen war. Er unterbrach seine Studien an den fossilen Fischen und studierte monatelang die Fliessgeschwindigkeit und -richtung der Schweizer Gletscher. 1840 erschien das Buch *Etudes sur les glaciers*, in dem AGASSIZ mit seinen eigenen Daten, aber unter Berufung auf SCHIMPER, CHARPENTIER und VENETZ, eine Variante der Eiszeittheorie entwickelte. Die Theorie wurde danach glänzend bestätigt. 1844 wurden in Deutschland Gletscherschrammen entdeckt, die von Alpengletschern stammten, 1865 wurde der Begriff „interglazial" eingeführt, mit dem Eiszeiten von Wärmeperioden unterschieden wurde, und 1875 wurde erstmals der Weg beschrieben, wie die Findlinge in der Norddeutschen Tiefebene dort hin gelangt sind, nämlich auf Gletschern aus Skandinavien während der Eiszeit.

Allerdings entbrannte ein heftiger Streit um die Urheberschaft der Theorie. CHARPENTIER veröffentlichte eine eigene Theorie[576] und SCHIMPER erklärte sich 1840 mit einer Ode, in der AGASSIZ „la pie agasse" - die diebische Elster - genannt wurde. AGASSIZ' Ruhm blieb davon unberührt, ebenso das didaktische Prinzip des forschenden Lernens in der

---

[573] IGNATZ VENETZ (1788-1859) stammte aus Vispertermien im Wallis (dem Heidadorf). Er war von 1816 bis 1837 Kantonsingenieur in Visp, danach beratender Ingenieur in den Kantonen Waadt und Wallis. Auf ihn geht der Begriff „nachhaltige Nutzung" zurück. Vgl. Ignaz Venetz 1990.

[574] JOHANN VON CHARPENTIER (1786-1855), der sich später auch JEAN DE CHARPENTIER nannte, stammte aus Freiberg in Sachsen und hatte an der dortigen Bergakademie studiert. Er wurde nach Studien in den Kupferminen der Pyrenäen 1813 als Salinendirektor nach Bex berufen und hielt auch Vorlungen an der Académie von Lausanne.

[575] KARL FRIEDRICH SCHIMPER (1803-1867) stammte aus Mannheim und studierte zunächst Theologie und dann Medizin. Er promovierte 1829 in Tübingen und arbeitete danach als freier Forscher. Er erhielt 1840 einen Auftrag des Kronprinzen von Bayern, ihm einige Jahre Unterstützung sicherte. Der Auftrag bezog sich auf die geologische Bestimmung der Alpen. 1843 kehrte SCHIMPER nach Mannheim zurück und musste sich mit gelegentlichen Zuwendungen über Wasser halten. 1849 zog er aus dem revolutionären Mannheim nach Schwetzingen, wo er den Rest seines Lebens verbrachte.

[576] Sein Konkurrent CHARPENTIER veröffentlichte ein Jahr später seinen *Essais sur les glaciers* (1841). Im Gegensatz zu AGASSIZ vertrat CHARPENTIER die (richtige) These, dass die Vergletscherung erst nach Hebung der Alpen erfolgt sein könne.

Natur. Auf eine Idee „Nature, not Books“ wäre CHARLES SANDERS PEIRCE nie gekommen, auch und gerade nicht im Blick auf *nature studies* in der Schule. Dieser Bewegung ging es nicht um die Analyse der Natur und auch nicht um Experimente, sondern um eine wertschätzende Erfahrung. Die Schönheit der Natur und ihre Eigenheiten sollten aus erster Hand erlebt werden.

Das wurde 1904 so gesagt:

> „Nature-study, as a process, is seeing the things that one looks at, and the drawing of proper conclusion from what one sees. Its purpose is *to educate the child in terms of his environment*, to the end that his life may be fuller and richer. Nature-study is not the study of a science, as of botany, entomology, geology and the like. That is, it takes the things at hand and endeavors to understand them, without reference primarily to the systematic order or relationships of objects. It is informal, as are the objects which one sees. It is entirely divorced from mere definitions, or from formal explanations in books. *It is therefore supremely natural*. It trains the eye and the mind to see and to comprehend the common things of life; and the result is not directly the acquiring of a science but *the establishing of a living sympathy with everything that is*” (BAILEY 1904; Hervorhebungen J.O.).

Der Verfasser dieser Definition heisst LIBERTY HYDE BAILEY. Er war Agronom und leitete zu diesem Zeitpunkt das College of Agriculture an der Cornell University.[577] Sein Konzept der *nature studies* beschreibt das didaktische Gegenteil der Theorie des Problemlösens. Die Natur wird nicht als problematisch, sondern als schön verstanden. Es gilt, die Schönheit zu erfahren und die Natur zu verstehen, aber nicht, etwas Neues herauszufinden. Lernen ist Nachahmen oder besser Nachempfinden der Natur, nicht das Testen von Hypothesen. Dieser Unterschied ist grundlegend: Die romantische Erforschung der Natur steht gegen das experimentelle Verfahren der Physik und der Ingenieurswissenschaften.

BAILEY wurde 1914 Präsident der amerikanischen Nature-Study Society. Er war ein einflussreicher Publizist und schrieb selbst Lehrbücher für den Schulunterricht.[578] 1903 veröffentlichte er die didaktische Idee der *Nature Studies*, hinter der tatsächlich eine pädagogische Bewegung stand (BAILEY 1903). Eine herausragende Vertreterin dieser Bewegung war ANNA BOTSFORD COMSTOCK.[579] Sie publizierte 1911 das *Handbook of Nature Study*, in dem die Empathie mit Lebewesen zur didaktischen Maxime erhoben wurde (COMSTOCK 1911, S. 5). Die Natur sollte so verstanden werden, wie sie ist und erlebt wird (ebd., S.1 ), ohne dabei von Büchern auszugehen oder gar Wahrheit von wissenschaftlichen

---

[577] LIBERTY HYDE BAILEY Jr. (1858-1854) verbracht sein Kindheit auf einer Farm in South Haven, Michigan. Er studierte am Michigan State Agricultural College und hier wurde 1885 zum Professor berufen. Drei Jahre später richtete die Cornell University die erste Professur für Practical and Experimental Horticulture ein und berief BAILEY. 1904 wurde er der erste Dekan des New York College of Agriculture.

[578] Etwa: *Botany: An Elementary Text for Schools* (New York:The Macmillan Company 1900( (zwölf Auflagen bis 1907).

[579] ANNA BOTSFORD COMSTOCK (1854-1930) studierte an der Cornell University und lehrte dort seit 1907 Nature Studies. Sie war eine der ersten Professoren, die ihre Studierenden anhielt, ausserhalb des Hörsaals Erfahrungen zu machen. Sie war von 1917 bis 1923 Herausgeberin der Nature-Study-Review. Zudem war sie eine bekannte Illustratorin, die die naturkundlichen Bücher ihres Mannes John Henry Comstock (1849-1931) gestaltete.

Experimenten abhängig zu machen (ebd., S. 5/6). Das Buch erreichte in zehn Jahren elf Auflagen und wurde im ganzen englischen Sprachraum auch als Schulbuch benutzt.[580] Die letzte Ausgabe erschien 1986.

Die Nature Study-Bewegung beeinflusste vor allem den Naturkundeunterricht in den Primarschulen. COMSTOCK selber lancierte das erste Nature Study Programm in den Schulen von Westchester County im Bundesstaat New York. Aus den Erfahrungen entstanden auch Curricula für die Ausbildung der Lehrkräfte, die von der Cornell University ausgingen, wo COMSTOCK seit 1897 als erste Frau eine Professur innehatte.[581] 1908 wurde die erwähnte American Nature Study Society gegründet, die bis heute existiert. Ihr pädagogisches Programm hat COMSTOCK so formuliert:

> „Nature study cultivates the child's imagination, since there are so many wonderful and true stories that he may read with his own eyes, which affect his imagination as much as does fairy love, at the same time nature-study cultivates in him a perception and a regard for what is true, and the power to express it" (ebd.).

Eine Analyse der Lehrbücher zeigt allerdings, dass die Emphase für das direkte Lernen ohne Bücher nicht durchsetzbar war. Ebenso wenig war experimentelles Lernen das Hauptmerkmal des Unterrichts in amerikanischen Schulen vor und nach dem Ersten Weltkrieg. Die Geschichte der Nature Study-Bewegung zeigt nach den Anfängen der direkten Naturbegegnung eine drastische Rückkehr zum Lehrbuchunterricht, der effektiver war und weniger Aufwand erforderte (TOLLEY 1993). „Books, not Nature", war die neue Devise, was nicht ganz stimmt, weil Naturbegegnungen in das Curriculum integriert wurden. Allerdings hat sich, wie so oft in der Schulgeschichte, ein puristisches Prinzip nicht durchsetzen lassen.

Das gilt natürlich auch für die progressive Schulbewegung, die „Problemlösen" und „Projektunterricht" auf ihre didaktische Fahne geschrieben hatte. Der englische Ausdruck „solve a problem" wurde zunächst in der Mathematik gebraucht. Er findet sich zum Beispiel in den *Philosophical Transactions der Royal Society of London* im Jahre 1763. Die Transactions druckten

**An Essay towards solving a Problem in the Doctrine of Chances,**

den THOMAS BAYES geschrieben hatte und der nach seinem Tod von RICHARD PRICE. veröffentlicht wurde.[582] Der Essay entwickelt das „Bayes-Theorem," eine der Begründungen der modernen Wahrscheinlichkeitstheorie. Das Theorem sollte ein Problem der Zufallstheorie lösen, also war auf einen engen Kontext beschränkt. Das galt auch für den Sprachgebrauch, „solving a problem" konnte man lange Zeit nur im Hinblick auf mathematische Probleme sagen. Ansonsten war der Gebrauch der Formel nur trivial möglich. Heute kann eine Essaysammlung von KARL POPPER überschrieben werden mit:

**All Life is Problem Solving** (POPPER 2001).

---

[580] Angaben nach: Cornell Alumni News (1922), S. 269. Die Angaben sind der Laudatio als Kandidatin für die Alumni Trustees der Cornell University entnommen.
[581] Sie erhielt eine volle Professur erst 1920.
[582] THOMAS BAYES (um 1702-1767) war ein schottischer Mathematuker und Minister der Presbyterianischen Kirche. Sein Freund RICHARD PRICE (1723-1791)wurde vor allem durch seine ökonomischen und finanztheoretischen Schriften bekannt.

Selten wird heute darauf verwiesen, dass diese Idee auf JOHN DEWEY und GEORGE HERBERT MEAD zurückgeht. Wenn man heute Hinweise auf die Geschichte der Theorie des Problemlösens sucht, dann beziehen sie sich auf zehn Jahre alte Aufsätze in den Neurowissenschaften oder in der Ökonomie. Auch POPPER erwähnt den Pragmatismus nur sehr am Rande. Die These, das Leben sei Problemlösen, wird den heutigen Life Sciences zugeschrieben, aber sowohl MEAD als auch DEWEY hatten gute Kenntnisse der damaligen Lebenswissenschaften und kamen prinzipiell zu keinem anderen Schluss.

DEWEY schrieb 1917 in dem bereits erwähnten Sammelband *Creative Intelligence*:

> „The only power the organism possesses to control its own future depends upon the way its present responses modify changes which are taking place in its medium" (Dewey 1917, S. 20/21).

„Reflective intelligence" (ebd., S. 21) ist ein anderes Wort für Problemlösen, wobei DEWEY, anders als manche heutigen Problemlösungsdidaktiker, auch die Risiken sieht.

> „Any reaction is a venture; it involves risk. We always build better or worse than we can foretell. But the organism's fateful intervention in the course of events is blind, its choice is random, except as it can employ what happens to it as a basis of inferring *what is likely* to happen later. In the degree in which it can read future results in present on-goings, its responsive choice, its partiality to this condition or that, become intelligent" (ebd., S. 22; Hervorhebung J.O.).

Das nennt DEWEY auch „inventive construction" (ebd., S. 23), eine genuine Projektion des Kommenden oder die Idee einer Problemlösung. Die Lösung, also die Erkenntnis und ihre praktische Folge, ist eine Angelegenheit des damit verbundenen Nutzens (ebd., S. 47).

- Keine Erkenntnis würde ein Problem lösen, wenn sie nicht anwendbar wäre.
- Geist (mind) ist nicht einfach vorhanden, sondern entsteht durch die Antizipation von Konsequenzen (ebd., S. 59).
- Aber erst das Resultat klärt die Antizipation oder die Hypothese (ebd., S. 61).

Ein Problem kann nur durch *Anwendung*, als Erfolg oder Misserfolg, gelöst werden, eine Idee, die den Logikern des 18. Jahrhunderts nie in den Sinn gekommen wäre.

> „The success of the achievement measures the standing of the foresight by which response is directed. The popular impression that pragmatic philosophy means that philosophy shall develop ideas relevant to the actual crisis of life, ideas influential in dealing with them and tested by the assistance they afford, is correct" (ebd.).

Am 9. Juni 1904 schrieb CHARLES SANDERS PEIRCE einen Brief an JOHN DEWEY. DEWEY hatte ihn gebeten, den von ihm herausgegebenen Band *Studies in Logical Theory* zu rezensieren. PEIRCE war nach eigenem Bekunden vor allem Logiker, und da lag es nahe, ihn zu fragen. Der Band war 1903 in Chicago entstanden und enthielt neben vier Beiträgen von DEWEY auch Artikel verschiedener seiner Doktoranden. PEIRCE lobte eingangs des Briefes DEWEY als guten Hochschullehrer, der seinen Schülern, wie es sich gehört, früh Möglichkeiten zur Publikation verschaffe.

Das war in dem Brief das einzige Lob. PEIRCE schrieb nämlich:

> „Ich muss Ihnen sagen, dass Ihr Stil, über das Schlussfolgern Schlüsse zu ziehen, meiner Auffassung nach an dem üblichen Fehler leidet, dass man meint, wenn man diesen Gegenstand berührt, könne kein Argument zu nachlässig sein, also tatsächlich glaubt, solche liederlichen Argumente, die in einem anderen Wissenschaftszweig zu gebrauchen man sich nicht träumen lassen würde, hätten irgendeinen Wert“ (PEIRCE 1970, S. 532).

Was genau den Zorn von PEIRCE erregte, ist nicht leicht zu erschliessen. Er kritisiert, dass DEWEY in einem seiner Beiträge vorschlägt, die normative Wissenschaft durch eine Naturgeschichte des Denkens zu ersetzen, also Ethik durch Evolutionstheorie oder Moral durch Biologie. Aber eine Naturgeschichte des Denkens verhindert nicht, dass weiterhin Unkenntnis über die Theorie des logischen Schliessens herrscht (ebd.). Das Denken, von dem DEWEY spricht, könne nicht das Denken der normativen Logik sein. Sie ist mit einer Geschichte, welcher Art auch immer, nicht zu erfassen,

> „denn es ist eines der Charakteristika aller normativen Wissenschaft, dass sie sich darum, was im Universum tatsächlich geschieht, nicht im geringsten kümmert“ (ebd., S. 533).

Wer von einer Naturgeschichte des Denkens ausgehen will, müsste sich nicht auf das mögliche Denken beziehen, wie es die normative Wissenschaft studiert, sondern auf das reale Denken, so wie es sich „in einer augenscheinlich unerklärbaren und irrationalen Erfahrung präsentiert“ (ebd., S. 534). Zu lehren, das Naturgeschichte den Platz der Logik einnehmen soll, kann nur dazu führen, die Regeln des Schlussfolgern „nachlässig“ zu handhaben (ebd.). Was DEWEY und seine Schüler tun, sei nichts „als eine Ausschweifung lockeren Denkens“ (ebd.).

Die Autoren des Bandes waren überwiegend Doktoranden DEWEYS. Die Beiträger waren:

- HELEN BRADFORD THOMPSON
- SIMON FRASER MCLENNAN
- MYRON LUCUIS ASHLEY
- WILLARD CLARK GORE
- WILLIAM ARTHUR HEIDEL
- HENRY WALDGRAVE STUART
- ADDISION WEBSTER MOORE.

HEIDEL,[583] der in DEWEYS Band über die Logik der Vorsokratiker schrieb, war der einzige, der nicht in Chicago promoviert hatte. Die anderen hatten hier, wie erwähnt, zusammen mit DEWEY die erste und sehr hoffnungsvolle Schule des Pragmatismus begründet, die PEIRCE sehr unter Hinweis auf den Ort sehr missfiel. Er schrieb DEWEY:

> „Chicago hat nicht den Ruf, eine moralische Stadt zu sein; aber ich möchte doch meinen, dass die Wirkung des Lebens dort auf einen Mann wie Sie umso mehr die Notwendigkeit dyadischer Unterscheidungen zwischen richtig und unrichtig, Wahrheit und Falschheit spüren zu lassen. Solche Unterscheidungen hält man nur durch

[583] WILLIAM ARTHUR HEIDEL (1868-1941) war klassischer Philologe.

Selbstkontrolle aufrecht. Genau wie nun moralisches Verhalten selbstkontrolliertes Verhalten ist, so ist logisches Denken moralisches und selbstkontrolliertes Denken" (ebd.).

Natürlich werde er, DEWEY, verstehen, dass er, PEIRCE, jemandem, dem er nicht „wirklich hohe Achtung und Sympathie entgegenbrächte, nicht in solch zugespitzten Worten schreiben würde" (ebd., S. 535). Aber der Vorwurf „intellektueller Zügellosigkeit" (ebd., S. 535), ganz so wäre DEWEYS Band in einem Bordell von Chicago verfasst worden, ist stark. Was hat ihn veranlasst?[584]

Der Logiker PEIRCE hatte behauptet, neben den beiden klassischen Schlussverfahren des Denkens, der Induktion und der Deduktion, gäbe es eine dritte. Diese Denkart nannte er *Abduktion* und später auch *Retroduktion*. Die Frage des Pragmatismus, heisst es in den Vorlesungen von 1903, ist die Frage der Abduktion, also die Leitung der Erfahrung durch eine Hypothese.

> „Was ist nun der Zweck einer erklärenden Hypothese? Ihr Zweck ist, dadurch dass sie dem Test des Experiments unterworfen wird, zur Vermeidung jeder Überraschung zu führen und zur Einrichtung einer Verhaltensgewohnheit positiver Erwartungen, die nicht enttäuscht werden wird. Jede Hypothese kann daher, wenn keinerlei Gründe für ihre Ablehnung vorhanden sind, zulässig sein, vorausgesetzt, dass sie in der Lage ist, *experimentell* verifiziert zu werden, und nur *insofern* sie solcher Verifikation zugänglich ist. Das ist annähernd die Lehre des Pragmatismus" (ebd., 371/372; Hervorhebungen J.O.).

Die Kritik an DEWEY bezieht sich darauf, dass er aus dem experimentellen Verfahren der Naturwissenschaft eine allgemeine Lerntheorie gemacht habe. Statt einer strengen Prüfung von Hypothesen in den Labors der Naturwissenschaft ist von „Problemösen" als einer universellen Kategorie die Rede. Diese Kategorie kommt beim PEIRCE gar nicht vor, während DEWEY damit eine Denkpsychologie verbindet, eine *reflective activity*, die demokratisch verstanden wird.

Zwischen dem Verfahren der Wissenschaft und dem der Laien besteht grundsätzlich kein Unterschied, heisst es in DEWEYS Beiträgen zu den *Studies in Logical Theory*. Die Differenz besteht einzig darin, dass die Wissenschaft grösse Kontrolle über die Formulierung des Problems hat (the statement of the problem) und oft besser über die Auswahl und den Gebrauch des relevanten Materials zur Bearbeitung des Problems entscheiden kann. Aber an sich ist der Forscher in keiner anderen Situation als der wissenschaftliche Laie, der eine lebt in keiner anderen Welt als der andere. Das hätte PEIRCE nie gesagt. Anders DEWEY:

> „Neither the plain man nor the scientific inquirer is aware, as he engages in his reflective activity, of any transition from one sphere of existence to another. He knows no two fixed worlds - reality on one side and mere subjective ideas on the other; he is aware of no gulf to cross. He assumes uninterrupted, free, and fluid passage from ordinary experience to abstract thinking, from thought to fact, from things to theories and back again. Observation passes into development of hypothesis; deductive methods pass into use in description of the particular; inference passes into action, all with no sense of difficulty save those found in the particular task in question. The fundamental assumption is *continuity*" (DEWEY 1983, S. 307/308).

---

[584] Zur Neubewertung von DEWEYS stark unterschätzter Logik vgl. BURKE/HESTER/TALISSE (2002).

Der Ausdruck „Lernen“ kommt hier nicht vor, weil Denken und Lernen weitgehend gleichgesetzt sind. „Denken“ ist eine geordnete Form von Problembearbeitung, die in fünf logisch getrennten Stufen abläuft.

- Sie beginnt mit einer gefühlten Schwierigkeit (a felt diffuclty), die die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Punkt konzentriert. Niemals kann das Ganze problematisch erscheinen. Die Schwierigkeit ist eine einzige, und sie muss emotional akzeptiert sein.
- Danach wird sie als Problem lokalisiert und definiert.
- In einem dritten Schritt müssen mögliche Lösungen nahe gelegt werden, die viertens je durchdacht und auf ihren denkbaren Ertrag (bearing) hin geprüft werden.
- Am Ende stehen dann weitere Beobachtungen und Experimente, die darüber entscheiden, welche der möglichen Lösungen akzeptiert und welche verworfen werden (DEWEY 1985, S. 236/237).

PEIRCE hat die Psychologisierung seiner logischen Probleme nicht gefallen, insbesondere aber nicht die Auflösung der Differenz zwischen Wissenschaft und Alltag. Bei DEWEY auf der anderen Seite gibt es keine überraschungsfesten Hypothesen. Was er „belief“ oder „disbelief“ nennt (ebd., S. 237) nennt, kann durch neue Schwierigkeiten neu herausgefordert werden, ohne mehr zu Verfügung zu haben als *habits*. Allerdings beschreibt auch PEIRCE in seinen Principles of Philosophy kognitive Prozesse, die von Gefühlen ausgehen und die zu geistigem Wachstum (mental growth) führen, bedingt durch „the sense of learning“ (PEIRCE 1931, S. 201/202).

Dass „Lernen” zu einer grundlegenden Kategorie der Psychologie wurde, hat massgeblich mit den Studien von EDWARD LEE THORNDIKE[585] zu tun, der am Teachers College der Columbia University lehrte und Kollege von DEWEY war. Im Anschluss an THORNDIKE wurden Lernkonzepte entwickelt, die von der mehr oder weniger geregelten Veränderung von Verhalten oder mentalen Disposition ausgehen, beide bezogen auf *Personen*, die im Austausch mit ihrer je spezifischen Umwelt „lernen”. Lernen ist eine Reaktion auf Anreize und bewirkt eine Veränderung zwischen zwei Zeitpunkten, wobei in der Geschichte der Lernpsychologie zunächst das Verhältnis von Versuch und Irrtum im Mittelpunkt stand. Aus Studien zur Intelligenz von Tieren[586] entwickelte sich das Schema von Reiz und Reaktion, das den Behaviorismus begründete. Massgebend waren neben Tierexperimenten quantitative Methoden mit grossen Populationen, die zu bestätigen scheinen, dass alles Lernen auf Verknüpfungen zwischen *stimuli and responses* zurück zu führen ist.

DEWEY nutzte die Idee, aber wehrte sich dagegen, Reflexion oder Denken als pure Reaktion auf Reize abzutun. Die Behavioristen hatte jede Form von Introspektion abgelehnt. Denken lässt sich nicht beobachten, nur Verhalten, daher kann die Psychologie über Denken nichts aussagen. DEWEY dagegen hielt an einer kognitiven Variante fest, auch wenn sie mit

---

[585] EDWARD LEE THORNDIKE (1874-1949) promovierte 1898 im Fach Psychologie an der Columbia University, nachdem er zuvor bei William James in Harvard studiert hatte. Zwei Jahre später ging er an das Teacher's College der Columbia University und wurde hier zum Begründer der modernen Lernpsychologie, die die amerikanische Lehrerbildung massgeblich beeinflusste.

[586] THORNDIKES Dissertation zum Thema „Animal Intelligence” wurde 1898 in der Zeitschrift *Psychological Review* veröffentlicht und erzielte bahnbrechende Wirkungen. 1903 publizierte THORNDIKE die erste Version seiner *Educational Psychology*.

dem verbunden war, was die Behavioristen „Spekulation“ nannten. Für DEWEY hat Reflexion einer physiologische Grundlage, das denken bewegt sich in einer Umwelt von Reizen, aber die Reaktionen sind nie nur Reflexe. Die Auseinandersetzung mit dem Behaviorismus erklärt den Zuschnitt seiner Denkpsychologie, die eine Theorie des Problemlösens begründen sollte, an der er trotz der Kritik von PEIRCE lebenslang festhielt.

Diese Theorie ist in der Literatur oft mit der *Projektmethode* in Verbindung gebracht worden, gelegentlich auch so, dass DEWEY als der Begründer oder „Vater“ der Projektmethode erscheint. Der Unterricht in seiner Schule ging, wie dargestellt, von Problem aus und die Schüler führten auch „Projekte“ durch (CAMP MAYHEW/CAMP EDWARDS 1936, S. 81).[587] Daraus lässt sich aber nicht schliessen, dass DEWEY oder die Lehrkräfte seiner Schule die Projektmethode erfunden hätten. Offenbar erfindet niemand eine solche Methode, sie liegt einfach nahe oder wird übernommen, ohne mit einer besonderen Psychologie verbunden zu werden. Aus diesen Grunde steht auch nicht „hinter“ der Projektmethode die Theorie des Problemlösens, die nur nachträglich assoziiert werden kann.

DANIEL DEFOE veröffentlichte 1697 *An Essay Upon Projects*. De Essay berichtet über den Umgang mit Risiken, die nur praktisch bewältigt werden könne. Projekte werden unternommen, um etwas Neues herauszufinden, das Tatkraft und Geschick verlangt und besser oder schlechter gelingen kann. „Jede neue Seereise, die ein Kaufmann plant, ist ein Projekt“ schreibt DEFOE (2006, S. 99). Das gleiche gilt für Börsengeschäfte, Versicherungen, Lotterien oder den Aktienmarkt (ebd., S. 100). Die Risiken lassen sich nur mit einem Projekt bestimmen, und je intelligenter man sich dabei anstellt, umso besser (ebd.). Es gibt allerdings auch unehrenhafte Projektemacher, die von den ehrenhaften zu unterscheiden sind (ebd., S. 112). Am Ende entscheidet nicht einfach der Erfolg, sondern das Verhältnis von Moral und Nutzen.

Von dieser Theorie des Projekts ist die didaktische Methode zu unterscheiden. Auch sie hat eine lange Vorgeschichte, die bis ins 17. Jahrhundert zurückreicht (KNOLL 1991). Die 1671 gegründete *Académie Royale d'Architecture* in Paris[588] richtete ab 1702 Wettbewerbe für Bauvorhaben ein, deren Entwürfe *projets* genannt wurden. Die Akademie hatte als einzige der königlichen Akademien eine Schule für die Architektenausbildung eingerichtet, und diese Schule führte unter den Studenten Wettbewerbe durch, die Kooperation und Kreativität verlangten. „Die Studenten sollten bei der Arbeit am Projekt Phantasie entwickeln und - im Rahmen der klassischen Tradition - zu originellen Lösungen gelangen“ (Ebd., S. 45).

Von den Bauakademien in Frankreich verbreitete sich der Gedanke einer „Projekt-methode“ auch im deutschen Sprachraum in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, im Sinne der „Arbeitsschule“ oder der technischen Berufsausbildung. Von Europa aus kam die Methode nach Amerika: 1879 wurde an der Washington University in St. Louis eine *Manual Training School* gegründet, in der die Projektmethode angewendet wurde. Die Schüler mussten „Projekte nicht nur am Zeichenbrett entwerfen, sondern im technischen Werken auch tatsächlich durchführen... (Sie) tischlerten Regale, schmiedeten Leuchter, bauten Motoren“ (KNOLL 1992, S. 91).

Dabei waren drei Prinzipien massgebend,

---

[587] Gemeint ist das Projekt „Farmhouse.“ Die Schüler mussten ein Farmhaus entwerfen und bauen.

[588] Die Akademie wurde am 30. Dezember 1871 von Ludwig XIV. gegründet und 1793 vom Nationalkonvent aufgehoben. 1803 wurde die *Académie de l'architecture* gegründet, die zum Institut de France gehört.

- die *Schülerorientierung*,
- die *Wirklichkeitsorientierung*
- und die *Produktorientierung*.

Die Schüler waren für die Planung und Durchführung der Projekte selbst verantwortlich, sie orientierten sich an tatsächlichen Problemen im Alltagsleben oder im Beruf und sie fertigten Objekte an, die es erlaubten, ihre Theorien und Pläne einer praktischen Prüfung zu unterziehen.

Schulen dieser Art wurden nach 1879 an vielen Orten gegründet, oft in Verbindung mit Industriebetrieben. So gründete etwa der Unternehmer JAMES STOUT eine Schule in Menomonie in Wisconsin, die am 5. Januar 1891 eröffnet wurde. Das Konzept der Schule wurde aufgrund von Besuchen von anderen Manual Training Schools entwickelt, die auch in den ländlichen Regionen zahlreich vorhanden waren. Die Projektmethode wurde nach der Jahrhundertwende auch in allgemeinbildenden Schulen angewandt, ohne dafür bereits eine didaktische Theorie zur Verfügung zu haben. Zwischen 1900 und 1915 entstand eine regelrechte *Projektbewegung* (KNOLL 1992, S. 91f.), die diesen Zusammenhang von Kindorientierung und Schulreform propagierte. JOHN und EVELYN DEWEYS *Schools of To-Morrow* beschreiben im wesentlichen Versuche mit *Projektunterricht*, der freilich sehr unterschiedlich aussah und bereits hier technische, praktische, soziale und künstlerische Varianten kannte. Irgendwie schien alles „Projekt" sein zu können, so dass die Diskussion nach einer terminologischen Klärung oder nach einer *Theorie* der Projektmethode verlangte.

Die Formulierung dieser Theorie hat WILLIAM KILPATRICK, seit 1909 am *Teachers College* der Columbia University in New York tätig,[589] vorgenommen, in einem berühmt gewordenen Aufsatz, der 1918 im *Teachers College Record*, der führenden Zeitschrift der amerikanischen Schulpädagogik, veröffentlicht wurde. Der Aufsatz hiess einfach „The Project-Method" (KILPATRICK 1918).[590] Er erwähnte die Vorläufer nicht und KILPATRICK tat so, als sei er der Erfinder der neuen Methode. Der Erfolg war aussergewöhnlich: Die Zeitschrift konnte 60'000 Nachdrucke des Artikels absetzen, was auf eine aus heutiger Sicht kaum glaubliche Nachfrage hindeutet (WESTBROOK 1991, S. 504).

KILPATRICK kommt nicht die Priorität bei der Erfindung der Methode zu, aber diese Legende hält sich zäh, zumal in der Verbindung mit JOHN DEWEY und der Psychologie des Problemlösens. Tatsächlich ist die Beziehung zwischen KILPATRICK und DEWEY konfliktreich, weil DEWEY gerade *nicht* nachvollzog, was KILPATRICK 1918 begründete, nämlich eine Methode, die sich ausschliesslich an den Tätigkeiten und Interessen der *Lernenden*, speziell der *Kinder*, orientierte. KILPATRICK, nicht DEWEY, ist der hauptsächliche Protagonist einer radikalen *child-centered education* (ebd., S. 500ff.), die tatsächlich die inhaltliche Organisation der Schule von den artikulierten oder den vermuteten Interessen des Kindes abhängig macht.

---

[589] WILLIAM HEARD KILPATRICK (1871-1965) wurde 1909 als Lecturer in Education an die Columbia University berufen. Vorher war er Schulleiter in Georgia. 1918 wurde KILPATRICK Professor für Philosophy of Education am Teachers College; die Professur hatte er bis 1938 inne. Die *Progressive Education Association* wurde 1919 gegründet, unter der wesentlichen Mitwirkung von KILPATRICK. Die Schulreform-Bewegungen sind freilich älter, sie gehen auf philanthropische Bestrebungen des 19. Jahrhunderts zurück und zeigen klar die Einflüsse der europäischen Pädagogik (CREMIN 1988, ch. 5).

[590] Der Aufsatz ist 1935 in deutscher Übersetzung erschienen (DEWEY/KILPATRICK 1935, S. 161-179), in einem Kontext, der KILPATRICKS Version der Projektmethode deutlich in Abhängigkeit von DEWEYS Theorie des Problemlösens sieht. Dieser Zusammenhang lässt sich nicht aufrecht erhalten.

- Die grundlegende Definition ist einfach, vage und suggestive: “A project is a whole-hearted purposeful activity proceeding in a social environment” (KILPATRICK 1918, S. 320).
- Präzisiert wird der Terminus 1921 in einem weiteren Artikel so: Der Begriff „Projekt“ soll *jede* Einheit einer zweckvollen Erfahrung bezeichnen, jede Gelegenheit (instance) einer Tätigkeit, bei der der *Zweck*, als innerer Antrieb (urge), 1) das Ziel der Handlung festlegt, (2) den Erfahrungsprozess leitet und (3) seine Richtung oder seine innere Motivation festlegt“ (KILPATRICK 1921, S. 283).

Grundsätzlich kann also der Begriff jede Art von Erfahrung kennzeichnen, die durch einen bestimmten Zweck hervorgebracht wird (Ebd.). Aber das ist zu weit definiert und zu nichtssagend, um irgendwie auf eine *Methode* hinzudeuten. Darum unterscheidet KILPATRICK vier verschiedene Typen von Projekt, die für eine Präzisierung des Terminus sorgen sollen:

- Der erste Typus von Projekt bezieht sich auf solche Erfahrungen, in denen der Zweck ist, etwas Bestimmtes zu tun, zu machen, oder zu bewirken, eine Idee oder eine Vorstellung in eine bestimmte Form zu bringen.
- Der zweite Typus bezieht sich auf die zweckgebundene Wertschätzung oder Verwendung einer Erfahrung.
- Der dritte Typus bezieht sich auf das Problemlösen, nämlich auf eine Erfahrung, deren Zweck es ist, intellektuelle Schwierigkeiten oder Verwirrnisse aufzudecken und produktiv zu bearbeiten.
- Der vierte Typus schliesslich bezieht sich auf den Erwerb von Wissen oder Können oder auf Erfahrungen, in denen eine Person ihren eigenen Prozess der Bildung bis zu einem bestimmten Punkt voranbringt (ebd., S. 283ff.).

Die Unterscheidung dieser vier Typen ist berühmt geworden, aber sie bezeichnet nur mühsam „Projekte,“ wenigstens wenn man an eine neues oder radikal anderes Lernverfahren denken soll: Der erste Typus entspricht der Arbeitsschule des 19. Jahrhunderts, nur dass KILPATRICK auch hier den Anwendungsbereich extrem ausweitet: Die Herstellung einer materiellen Form aus einer Idee kann *alles* sein, in dem dreifachen Sinne der Idee, des Materials und der Herstellung selbst.[591]Der zweite Typus beschreibt, wie KILPATRICK selbst anmerkt (ebd., S. 284), relativ passive Erfahrungen, ästhetische Wahrnehmungen und Erlebnisse, die dadurch „Projekt“ genannt werden, dass mit ihnen ein Zweck verbunden wird.[592] Interessant ist, dass KILPATRICK diesen Typ vor allem aus dem Grund in seine Skala aufnimmt, weil sich die Zwecksetzung des Kindes von der des Lehrers unterscheiden kann.

---

[591] “The material of which a thing is made, in which the idea is to be embodied, may vary from clay, wood, cloth, and the like, through marble or pigment, to the words and thoughts and aspirations of a letter, as speech, a poem, a symphony, or a prayer. The finished production may be as significant as a child's sand pile on the seashore or as great as Alexander's empire. It may be built in a moment and perish in the building, or it may take as long in the making and remain as enduring as Newton’s *Principia*. The criterion for judging is the character of the purpose" (KILPATRICK 1921, S. 283/284).

[592] “A boy will see and enjoy fireworks, or a circus, or a parade of soldiers. He will watch and enjoy watching a bee-martin drive off a hawk, or a spider spin a web and catch a fly in it. His mother will with a similar true purpose see and enjoy a sunset, or the beauties of the Mona Lisa. At succeding periods in her life a girl will hear and enjoy a story, read and enjoy a novel, hear and see and enjoy a play of Shakespeare" (KILPATRICK 1921, S. 284).

Der dritte Typus von „Projekt“ wird evolutionsgeschichtlich eingeführt: Ohne die Fähigkeit zur Problemlösung hätte die menschliche Gattung nicht überleben können (ebd., S. S. 285), aber der Anwendungsbereich wird wiederum grenzenlos ausgeweitet: Denken *ist* Problemlösen, aber das lässt sich auf alle Situationen des Alltags beziehen: „A difficulty arises; thinking is necessary to surmount it“ (ebd.). Aber das allein reicht nicht aus, das *Problem* muss vom *Projekt* unterschieden werden können, natürlich auch hier durch die Zwecksetzung, wobei die nähere Beschreibung, die KILPATRICK gibt, anschaulich macht, wo das Problem mit dem Projekt liegt:

> „Ein Projekt fängt für mich erst an, wenn sich eine Zwecksetzung einstellt. Du fragst mich: ‚Was ist ein Drittel der Zahl, dessen Drittel drei ist?’ Ich könnte antworten, und viele würden es tun, wenn sie könnten: ‚Diese Aufgabe lässt sich lösen, wenn ich einen Versuch machen würde, aber ich habe keine Lust zur Mathematik.’ Wenn ich so antworte, dann erkenne ich ein Problem, aber ich lehne es ab, das Problem zu lösen, das heisst, ich verweigere den Zweck. Dann existiert für mich kein Projekt. Ein Projekt dieses Typs impliziert zunächst eine gefühlte Schwierigkeit, ein Problem, aber es verlangt dann eine Zwecksetzung, das Problem auch zu lösen“ (Ebd.).

Der vierte Typus schliesslich bezieht die Idee des Projekts auf ein unmittelbar verwendungsfähiges Wissen (to learn the thing at hand), das gespeichert und zu einem späteren Nutzen abgerufen werden kann (Ebd., S. 286). Der Zweck ist hier, dass das Kind lernen will, in dem Sinne, dass es sich einsichtig und nützlich Wissen aneignet.

KILPATRICKS Theorie hatte in den zwanziger Jahren eine Reihe von Rivalen , etwa solchen, die stärker die Form des Lehrgangs betonten oder solchen, die sich weitgehend auf den Aspekt des Problemlösens beschränkten. Die relativ unübersichtliche Theorielage, aber auch das starke Interesse der reformbereiten Lehrerschaft und nicht zuletzt die Schwächen der eigenen Definition veranlassten KILPATRICK zu einer ausführlichen Darstellung, die 1925 unter dem Titel *Foundations of Method* erschien (KILPATRICK 1925).[593] Hier wird der grössere Rahmen deutlich, der in der Unterscheidung von Projekttypen nicht sichtbar geworden war.

- Der Rahmen ist der der *child-centered education*, die Lernen ausschliesslich an Interesse und intrinsische Motivation bindet,
- jeglichen Zwang vermeiden will
- und von dieser radikalen Erneuerung der natürlichen Erziehung einen weit reichenden sozialen Wandel erwartet: „Education *is* changing“ (ebd., S. 251-271).

Die *Projektmethode* ist hier wiederum allgemein als Zusammenhang von zweckhafter Tätigkeit und Lernen (purposeful activity and simultaneous learnings) bezeichnet (ebd., S. 345), aber nun wird auch die psychologische Grundannahme mit genannt. Sie richtet sich gegen die traditionelle Vorstellung, wonach „Methoden“ Handlungspläne oder Gebrauchsanweisungen des Lehrers seien (devices), die gegebenen Unterrichtsstoff in eine zeitliche Reihenfolge bringen (ebd.). Ein *weiter* Begriff der Methode müsse das ganze Lernmilieu in Rechnung stellen, nicht nur die künstlich kontrollierte Unterrichtssituation.

- Das lernende Kind reagiert auf *alle* Reize seiner Umwelt,

---

[593] Der Untertitel „Informal Talks on Teaching“ spielt auf WILLIAM JAMES’ berühmte *Talks to Teachers* (1892/1899), nur dass KILPATRICK keine Vorträge hielt, sondern einen Dialog darstellte.

- es baut seinen Charakter aus *vielen* Reaktionen auf,
- so dass die Methode auch nur in einer *umfassenden* Stimulation des Lernens bestehen kann (ebd.).

Es ist oft übersehen worden, dass KILPATRICK diesen Zusammenhang mit THORNDIKES Lernpsychologie formuliert hat, nämlich mit Hilfe der empirischen Behauptung, dass nur ein Handeln aus Neigung dem Lernenden Befriedigung verschaffe und eher wiederholt werde als ein Handeln, das unter Zwang erfolge und für Frustrationen sorge. KILPATRICK hat diese Hypothese nie überprüft, wohl aber sie zur reformpädagogischen Lerntheorie verallgemeinert. Danach ist jenes Lernen am erfolgreichsten, das am meisten den Neigungen entgegenkomme und am wenigsten Zwang ausübe, wobei weder „Neigungen“ noch „Zwang“ klar definiert, also begrenzt, wurden. Auch hier konnte mit beiden Termen *alles* verbunden werden.

Wie soll nun aber von *Methode* die Rede sein, wenn das Lernen ausschliesslich *selbsttätig* erfolgen soll? Allgemein bezeichnet KILPATRICK 1925 die legitime Verwendung des Terms “Projektmethode” als

> “the purposeful way of treating children in order to stir the best in them and then to trust them to themselves as much as possible” (KILPATRICK 1925, S. 346).

Das ist mehr als nur die vage Stimulierung der Selbsttätigkeit: *To stir the best in them* schliesst eine Auswahl ein, *nicht alles* stimuliert gleich gut; aber - in den abstrakten Definitionen des Projekts - *alles* kann zum Anlass zum Projekten werden. Um aus dieser Schwierigkeit herauszukommen, greift KILPATRICK auf die Unterscheidung der vier Typen zurück, die nunmehr populär und griffig bezeichnet werden. Sie sind erst in dieser Umschreibung einflussreich geworden. KILPATRICK unterscheidet nunmehr

- **Producer’s Project**: Das Projekt dient der Herstellung von etwas.
- **Consumer’s Project**: In dem Projekt wird etwas verbraucht oder genossen.
- **Problem Project**: Das Projekt dient der Lösjung eines Problems.
- **Learning Project**: Das Projekt dient der Aneignung von Wissen (ebd., S. 347ff.).

Die Prämisse des Ganzen ist bis heute die Theorie der intrinsischen Motivation, die auf Thorndike zurückgeht:

> „Purposeful activity is undoubtedly the best way to learn if only you have or can get a strong enough purpose in the child” (ebd., S. 349).

Man kann aber Zwecke nicht verordnen oder übertragen: „Assigned problems as a rule remain teacher’s problems; they do not thereby become pupil’s problems” (Ebd.). Aber wie entsteht dann eine Zwecksetzung, die, nach KILPATRICK, die Voraussetzung ist für jedes „Projekt“?

Die Antwort: Sie entsteht oder sie entsteht nicht, aber sie kann nicht erzwungen werden (Ebd., S. 350). Das *Kind* lernt, und alles kommt darauf an, Projekte von den Neigungen des Kindes aus zu entwickeln. Anders gesagt, KILPATRICK reduzierte die drei Ausgangskriterien des Projekts, die Kriterien der Manual Training School, nämlich Produktorientierung, Wirklichkeitsorientierung und Schülerorientierung, auf *eines*. Was übrig bleibt, ist allein die Schülerorientierung. Das Kind war wichtiger als das Curriculum oder

anders, nur jener Lehrplan und nur jene Schulorganisation erschien noch als legitim, die den Bedürfnissen und Orientierungen, abstrakt: den *eigenen* Zwecksetzungen des Kindes, entsprechen würde. Aber wann wäre das je der Fall?

Die Theorie des Problemlösens ist allgemeiner, als es die Ankoppelung an die Projektmethode vermuten liess. Sie lässt sich auch analytisch verwenden, nicht nur didaktisch. In didaktischer Hinsicht in ein „Projekt“ immer *prospektiv*, es soll etwas bewirken; eine „Problemlösung“ kann dagegen auch *retrospektiv* verstanden werden, nicht als Aufgabe, sondern als Ergebnis. Die Lösung überzeugt, ist etabliert oder kann nicht verändert werden; sie ist so lange stabil, wie bessere Lösungen entweder nicht vorhanden sind oder nicht implementiert werden können. Diese Überlegung lässt sich etwa für die Schulentwicklung nutzen, die ja immer ein bereits entwickeltes Feld voraussetzen muss.

Vor allem GEORGE HERBERT MEAD hat gezeigt, dass die Theorie des Problemlösens auch sozial und historisch verstanden werden kann. Seine Variante geht davon aus, dass „Problemlösen” nicht nur auf die Lernenden, sondern auch auf ihre Institutionen angewendet werden kann, also auf Schule und Unterricht. So eingestellt, ist die Optik der Theorie zweifach, sie richtet sich auf die Serie von Problemlösungen, die die Schule als Institution ausmacht, und sie kennzeichnet neue Probleme oder neue Lösungsmöglichkeiten. Grundlegend, dass die Zone des Problematischen immer eng begrenzt ist. *Gelöste* Probleme sind die Voraussetzung, dass Unterricht stattfinden kann und Schule nicht ständig neu erfunden werden muss.

Der fragend-entwickelnde Unterricht, heute etwas schamvoll genannt „Unterricht überwiegend erteilt von der Lehrkraft,” ist ebenso eine Problemlösung wie die Unterscheidung von Lehrmitteln „für die Hand des Schülers” und Lehrmitteln „für die Hand des Lehrers”[594] oder die Erfindung der Stundentafel, des Notenschemas[595] und der organisatorischen Zeiteinheit der Schulstunde. Die Erfindung der Jahrgangsklassen gehört dazu, der frühe Beginn des Schultages am Morgen statt am Mittag oder auch das Schulbuch als exklusives Lernformat, mit dem vermutlich auch noch die Wikipedia-Generation in Schach gehalten werden kann. Die elektronische Enzyklopädie ersetzt nicht die Steuerung durch ein geordnetes Nacheinander oder einen kontrollierten Lernfortschritt, der auf eine Lerngruppe zugeschnitten ist. Eher wird Wikipedia Teil des Lehrmittels.

Ohne solche erfolgreichen und langfristig stabilen historischen Problemlösungen könnte Schule gar nicht stattfinden. Viele dieser Lösungen betreffen *Basisprobleme* und sind institutionell schwergewichtig. Das gilt für

- die Aufteilung der Zeit,

---

[594] Schon Mitte des 19. Jahrhunderts wird in den Kompendien der Volksschule festgehalten, dass zwischen Lehrmitteln für die *Lehrkräfte* und Lehrmitteln für die *Schüler* zu unterscheiden sei.

[595] Das heutige Schema der Schulnoten geht wesentlich auf den von ANDRES REYHER (1601-1673) verfassten Gothaer *Schulmethodus* zurück. REYHER war von 1639 an Rektor des Gymnasiums in Gotha. Er studierte in Leipzig, machte dort seinen Magister und lehrte an der Philosophischen Fakultät, bevor er eine Karriere als Gymnasialrektor machte. Der Herzog von Gotha, ERNST der Fromme (1601-1675), berief REYHER von Lüneburg nach Gotha, um die Reform der Volksschule voran zu bringen. „Schulmethodus” wurde der „spezial- und sonderbare Bericht” zur neuen Volkschulordnung genannt, der 1642 erlassen wurde. Diese Ordnung führte in Gotha die Schulpflicht vom fünften bis zum zwölften Lebensjahr ein, regelte die Rangfolge der Elementarfächer sowie die Einteilung der Schüler nach Klassen, schrieb die Lehrbücher vor, verfügte Regeln der Unterrichtsmethode und der Schuldisziplin, sah Realien vor und fasste schliesslich das Schema der Notengebung. In diesem Sinne handelte es sich um die erste moderne Standardisierung des Volksschulunterrichts in Deutschland.

- die Anordnung im Raum,
- die Zuordnung der Personen,
- die Steuerung des Verhaltens durch Regeln,
- den Gebrauch von Medien,
- oder den Einsatz der Ressourcen.

Die Zeit wird in aller Regel starr verteilt, nicht flexibel, weil das Organisationsprobleme löst und Sinnfragen in Schach hält. Jede Schule hat einen genau kalkulierten Zeitplan, der auch für die Aufteilung im Raum und den Einsatz der Ressourcen massgeblich ist. Das Verhalten bezieht sich auf erwartete Leistungen und so auf schematisierte Bewertungen, die Niveauunterschiede darstellen müssen. Unterricht verlangt eine geordnete Abfolge und so eine Lösung des Steuerungsproblems. Zudem ist in aller Regel Anwesenheit verlangt und so eine soziale Organisation mit fest verteilten Rollen und Plätzen. Auch eine situative Begegnung ist immer eine Problemlösung, weil Abstand und Nähe geregelt sein müssen. Jede Veränderung verlangt eine neue Lösung, wobei nicht allein die Lehrkräfte für Lösungsentscheide sorgen.

Ein Teil der Literatur in der Lehrerbildung geht implizit oder explizit davon aus, dass diese Lösungen zur Disposition stehen oder ohne Schaden ignoriert werden können. Anders ist nicht erklärlich, dass viele scheinbar sehr praktische Reformvorschläge die *institutionellen* Bedingungen von Schule und Unterricht komplett übersehen können, also weder von der Stundentafel noch vom Zeittakt oder vom Notenschema reden müssen. Gerade in der Ausbildung werden diese Problemlösungen oft einfach negiert oder als „unpädagogisch" hingestellt, so dass dann nicht verwundert, dass neue und bessere Lösungen für das gleiche Problem gar nicht gesucht werden. Nach hundert Jahren Zeugnis- und Zensurenkritik ist das Notenschema höchst lebendig, wer eine andere Lösung will, muss bei gleicher Praktikabilität die Vorteile dieses Schemas überbieten.

Nicht alle vorhandenen Lösungen sind auch gute Lösungen. Wenn die Lehrkräfte darauf schwören, dass Repetitionen die Leistungen der Schüler verbessern, weil sie im Blick auf den gleichen Stoff eine zweite Chance erhalten, dann sind sie von der Forschung widerlegt, aber das allein verändert die Einstellungen nicht. Die Lehrkräfte glauben, damit ein Problem lösen zu können. Ähnlich wie sie davon ausgehen, dass die Auslagerung bestimmter Schüler in Sonderklassen eine angemessene Problemlösung darstellt. Wer in diesen Kreislauf eingreifen will, muss bessere Lösungen zur Verfügung haben, die sich für die Lehrkräfte nicht nachteilig auswirken. Man tut also gut daran, sich die Lehrkräfte als Utilitaristen vorzustellen, die sich dann auf neue Lösungen einlassen, wenn sie mit erkennbarem Nutzen für ihren Unterricht verbunden sind.

Was geschieht nun aber, wenn jemand Probleme nicht löst, sondern schafft? Wie ist ein Lernen zu verstehen, das, anders als es JOHN DEWEY wollte, nicht auf ein geordnete Lösung zusteuert, sondern Meinungen in Frage stellt und für eine ausgedehnte Problemzone sorgt, die kaum begrenzt werden kann? Diese Fragen werde ich mit einem abschliessenden Beispiel diskutieren. Das historische Beispiel ist komplexer als die Frage, es verlangt eine ausführliche Erzählung, die auch auf die spirituellen Anfänge der progressiven Pädagogik zurückführt.

Eine der ersten abweichenden Schulen in den Vereinigten Staaten war die *Temple School* von AMOS BRONSON ALCOTT.[596] Sie hiess so, weil sie im Masonic Temple in Bosten untergebracht war. Ihr Gründer war ein bekannter oder besser umstrittener Schulreformer, der sich auch als Philosoph einen Namen machte. Er gehört zu der Gruppe der amerikanischen *Transzendentalisten*. So hiess eine Gruppe von Intellektuellen, die am 8. September 1836 in Cambridge, Massachusetts, den Transcendental Club gründeten.[597] Ihm gehörten prominente Namen der akademischen Szene Neu-Englands an, deren Mittelpunkt RALPH WALDO EMERSON[598] darstellte. Seine Essaysammlung *Nature* und insbesondere der Aufsatz *The American Scholar*[599] begründete die Richtung des Clubs.

Einige der Tranzendentalisten waren Lehrer und arbeiteten daneben journalistisch. Die bekannteste Figur neben EMERSON war DAVID HENRY THOREAU,[600] der in verschiedenen Gemeinden unterrichtete und 1838 eine eigene Schule gründete. Auch der junge EMERSON unterrichtete und teilte sich mit seinem Bruder eine Schule. MARGARET FULLER,[601] die erste Herausgeberin der Zeitschrift des Clubs,[602] unterrichte 1836 in der Temple School und später

---

[596] AMOS BRONSON ALCOTT (1799-1888) war nicht nur Lehrer. Als Philosoph gehörte er zu den amerikanischen Transzendentalisten, die eine spirituelle Naturphilosophie vertraten. BRONSON ALCOTT war einer Hauptvertreter der Abolitions-Bewegung, also des Kampfes gegen die Sklaverei. Er gehörte auch zu den Pionieren des zivilen Ungehorsams, deren Grunddokument DAVID HENRY THOREAU verfasste.

[597] HENRY HEDGE, GEORGE PUTNAM, GEORGE RIPLEY und RALPH WALDO EMERSON trafen sich zu einem Symposium in Willard's Hotel in Cambridge, Massachusetts. Der Club sollte dazu beitragen, das konservative, immer noch stark pietistisch gestimmte intellektuelle Klima der Vereinigten Staaten zu verändern. BRONSON ALCOTT war bereits an der zweiten Sitzung des Club anwesend, die am 19. September 1836 im Haus von GEORGE RIPLEY stattfand (MYERSON 1972, S. 200). Der Club traf sich bis September 184o in unregelmässigen Abständen. Die Themen waren fas immer religiöser Natur. Auf der Zusammenkunft am 18. Oktober 1836 wurde aber auch über „Education and Humanity" gesprochen (ebd., S. 201).

[598] RALPH WALDO EMERSON (1803-1882) besuchte die Lateinschule in Boston und später das Harvard College. Nach Abschluss seines Studiums 1821 war er Hauslehrer und studierte dann an der Harvard Divinity School. 1829 wurde er, wie sein Vater, Minister der Unitarier. 1832 gab er sein Amt auf und reiste zwei Jahre lang durch Europa. 1835 liess sich EMERSON in Concord, Massachachusetts, nieder und wurde zu einem der herausragenden Schriftsteller und Philosophen des 19. Jahrhunderts.

[599] Der Aufsatz ging auf eine Rede zurück, die EMERSON 1837 vor der Phi Beta Kappa Gesellschaft in Cambridge, Massachusetts, gehalten hatte. Die Rede begründete die Unabhängigkeit der amerikanischen Bildung. Die Rede hatte zwei Schwerpunkte, die solidarische Gesellschaft auf der einen, das Programm einer freien Bildung und eines forschenden Geistes andererseits.

[600] DAVID HENRY THOREAU (1817-1862) stammte aus Concord, Massachusetts. Er studierte von 1833 bis 1837 in Harvard und war anschliessend als Lehrer tätig. Danach kehrte er nach Concord zurück und schrieb Beiträge für die Zeitschrift *The Dial*. Von 1841 an lebte THOREAU im Haus von EMERSON, mit dem er befreundet war. 1845 begann er sein berühmtes Experiment des einfachen Lebens im Wald, das zwei Jahre dauerte. THOREAU lebte in einer einsamen Hütte am Walden See. Seine Aufzeichnungen verarbeitete er zu seinem Buch *Walden; or: Life in the Woods*, das 1854 erschien. Danach war er als Naturforscher tätig, dessen Aufzeichnungen mehr als 24 Jahre umfassen und erst heute von der Literaturkritik beachtet werden.

[601] MARGARET FULLER (1810.-1850) erhielt durch ihren Vater eine strenge klassische Bildung. Nach ihren Tätigkeiten als Lehrerin und Herausgeberin war sie die erste amerikanische Literaturkritikerin. Sie arbeitete von 1844 an für die *New York Tribune*. Daneben organisierte sie Diskussionsforen für Frauen. Aus diesen Erfahrungen entstand ihr Buch *Women in the Nineteenth Century*, das 1845 veröffentlicht wurde. MARGARET FULLER wurde Auslandskorrespondentin in Europa. Sie heiratete den italienischen Revolutionär GIOVANNI OSSOLI und unterstützte mit ihm zusammen GUISEPPE MAZZINIS Revolution von 1849, die eine italienische Republik herstellen wollte. Das Paar starb zusammen ihrem Sohn ANGELO auf der Rückreise in die Vereinigten Staaten. Ihr Schiff sank vor Fire Island.

[602] Die Zeitschrift hiess *The Dial* und erschien von 1840 bis 1844. Es war die erste unabhängige Zeitschrift in den Vereinigten Staaten. Der Titel der Zeitschrift ging auf einen Vorschlag von BRONSON ALCOTT zurück. *Dial* heisst auf Deutsch „Ziffernblatt," der Titel sollte die Assoziation

dann für einige Jahre in Providence, Rhode Island. Auch die Malerin und Illustratorin SOPHIA PEABODY unterrichtete in der Temple School. Ihre Schwester ELIZABETH PALMER PEABODY war sogar wesentlich für den Erfolg der Schule verantwortlich. Sie gründete später eine eigene Unterrichtsanstalt, ebenfalls in Boston.

BRONSON ALCOTT wuchs in Wolcott, Connecticut, auf, im New Haven County. Sein Vater war Flachsfarmer, der für die Bildung seines Sohnes kein Geld zur Verfügung hatte. Bronson Alcott war weitgehend Autodidakt, der sich Lesen und Schreiben selbst beibrachte, indem er mit einem Kohlestift Buchstaben auf den Holzfussboden zeichnete. Seine Schulzeit endete 1812, als er dreizehn Jahren alt warm, viel gelernt hatte er nicht. Mit vierzehn Jahren arbeitete er in einer Uhrenfabrik in Plymouth, Massachusetts. Mit sechzehn versuchte er sich als *peddler*, also fussreisender Verkäufer von Büchern und anderen Handelswaren. Er wanderte jahrelang in die Südstaaten und wollte mit eigenem Geld das Familieneinkommen aufbessern. Am Ende schuldete er seinem Vater 600 Dollar und musste sich nach etwas Anderem umsehen.

Beeinflusst wurde seine intellektuelle Entwicklung durch JOHN BUNYANS Buch *The Pilgrim's Progress*. BUNYAN [603]war ein englischer Prediger, der wie *Bronson Alcott* nur über eine geringe Schulbildung verfügte, aber eine starke Einbildungskraft hatte und ein grosses Redetalent zur Geltung bringen konnte. BUNYAN predigte von 1655 mit grossem Erfolg, obwohl er nie eine kirchliche Lizenz erhalten hatte. Viele Gemeinden beschäftigten ihn gleichwohl. 1678 und 1684 veröffentlichte er in zwei Bänden

> **The Pilgrim's Progress from This World to That Which is to Come, Delivered under the similitude of a Dream, wherein is discovered the manner of his setting out:his dangerous journey and safe arrival at his desired Country.**

BRONSON ALCOTT las das Buch, als er siebzehn war. Es handelt von der Reise eines Pilgers mit dem Namen Christian. Beladen mit der Last der Frage, wie er Erlösung finden kann, sucht er einen Weg von der *City of Destruction* (Erde) zur *Celestial City* (heaven). Auf dem Weg dorthin muss er das *Wicked Gate* passieren, also das Tor der Sünden. Die Richtung dorthin wird durch die innere Erleuchtung gewiesen, aber der Weg zum Heil ist steinig.

Christian muss den Pfuhl der Verzweiflung (slough of despond) durchqueren, der ihn umso mehr herabzieht, je schuldiger er sich für seine Sünden fühlt. Christian verlässt seine Frau und sein Kinder, die ihm nicht folgen wollen. Er macht sich allein auf den Weg, den er nicht kennt, sondern finden muss. Überall erfährt er Versuchungen, die ihn vom Heilsweg

---

Sonnenuhr (Sundial) auslösen. Von 1880 an erschien unter dem Titel Dial eine politische Zeitschrift.

[603] JOHN BUNYAN (1628-1688) stammte als Elstow in Bedfordshire. Seine Eltern waren arm, trotzdem erhielt er eine bescheidene Elementarbildung. Er konnte als Kesselflicker arbeiten. BUNYAN nahm als junger Mann am englischen Bürgerkrieg teil, wobei unklar is, auf welcher Seite. Nach seiner Heirat im Jahre 1647 oder 1648 folgten Jahre spiritueller Auseinandersetzungen, die mit Erleuchtungen verbunden waren und die emotionele Grundlage für *The Pilgrim's Progress* legten. 1653 wurde BUNYAN Mitglied eines unabhängigen religiösen Zirkels und begann nicht nur zu predigen, sondern auch zu veröffentlichen. Er schrieb ohne Unterlass und wurde zu einem der bekanntesten religiösen Schriftsteller seiner Zeit. 1660 begann die englische Restauration, der König versprach Toleranz und erhöhte den Druck auf die Nonkonformisten. BUNYAN wurde verhaftet und verbrachte zwölf Jahre im Gefängnis. 1672 wurde er entlassen und erhielt eine königliche Predigtlizenz, die drei Jahre später widerrufen wurde. Er kam erneut für sechs Monate ins Gefängnis. Hie entstanden grosse Teile von *The Pilgrim's Progress*.

ableiten. Christian wird durch Mr. Worldly Wiseman dazu verleitet, an die Erlösung durch menschliche Weisheit statt durch Jesus zu glauben. Ein Mr. Legality und dessen Sohn Civility gaukeln ihm vor, dass weltliche Moral den Glauben ersetzen kann. Statt das Tor der Sünden erreicht Christian das Dorf Morality, würde er aber das Haus von Mr. Legality betreten, wäre er für den christlichen Glauben verloren.

Zum Glück erhebt sich vor dem Haus der lebensbedrohliche Mount Sinai. Hier trifft Christian die Evangelisten, die ihm seine Lage deutlich machen. Er sei vom Weg des Glaubens abgekommen, gleichwohl aber am Tor der Sünde willkommen. Wer dieses Tor durchschreitet, erreicht den King's Highway, der zum Ort der Erlösung führt. Christian erreicht nunmehr ohne Mühe das Tor, muss aber noch auf dem Weg zur Erlösung das „House of the Interpreter" besuchen, in dem Bilder und Tafeln sieht, die ihm den dramatischen Weg zum christlichen Glauben deutlich machen. Am Ort der Erlösung findet er der das offene Grab von Jesus, verliert die Last aller seiner Sünden und erhält den Pass zur Stadt Gottes.

Der Weg dorthin ist erneut steinig, Christian muss den Hill of Difficulty ersteigen und das Valley of Humiliation durchqueren. Hier muss er einen Kampf mit Apollyon überstehen, der im Buch der Offenbarung den Schwarm der Dämonen anführt, nachdem die fünfte Posaune das Weltende angekündigt hat (Off. 9, 7-11). Christian übersteht auch das, muss dann aber noch das Tal der Todesschatten überwunden und sieht danach erstmal die Sonne des neuen Tages. Er trifft Faithful, einen ehemaligen Bewohner der City of Destruction, der ihn zu Vanity Fair führt. Hier, auf dem Markt der Eitelkeiten, findet er mit Hopeful den letzten Gefährten seiner Reise. Auch sie müssen noch Gefahren überstehen, etwa als Giant Despair sie in das Schloss des Zweifels (Doubting Castle) entführt; aber am Ende erreichen sie die himmlische Stadt, nachdem sie den Todesfluss durchquert und den Mount Zion überwunden haben.

Das Buch war so erfolgreich, dass BUNYAN sich entschloss, eine Fortsezung zu schreiben, in der die Pilgerreise seiner Frau Christiana, seiner Kinder und seiner Magd Mercy erzählt wird. Die Reise kennt nahezu die gleiche Stationen, aber sie dauert länger und sie benötigt einen männlichen Beschützer. Greatheart, der Diener des Interpreters, tötet vier Giganten, darunter Giant Despair, um den Weg frei zu machen für die himmlische Stadt, die aber von allen erreicht wird. Die Fortsetzung zeigt, dass *alle* erlöst werden können, die sich auf den Weg machen, nicht nur ein einsamer Pilger. Und beide Teile zeigen, das *progress* möglich ist, also die Verbesserung der Lage durch eigenes Tun, das sich durch nichts beirren lässt und am Ende das Ziel erreicht. Der Progressivismus der amerikanischen Politik und Pädagogik hat diese Wurzel.

Der Weg ist steinig, aber er lohnt sich. Das könnte das Motto alternativer Formen von Erziehung sein, die gegen einen Erwartungshorizont antreten und so provozieren mussten, auch wenn sie dies gar nicht wollten. Die Akteure brauchten stabile Überzeugungen, auf dem richtigen Weg zu sein. Sie wurden belächelt und galten sicher nicht als *problemshooter*, also Leute, die mit meinem Problem schnell fertig werden. Im Gegenteil, sie schufen Probleme, weil sie es anders machen wollten, ein Fall, den weder DEWEY noch PEIRCE vorsahen. Sie lassen offen, wo die Probleme herkommen und wer sie schafft. Der Grund dafür ist, dass die Kontinuität der Erfahrung als Matrix aus *gelösten* und *zu lösenden* Problemen verstanden wird, nicht als *Erzeugung* von Problemen.

Aber Probleme werden ständig erzeugt, absichtlich und unabsichtlich. Mit nicht ganz vierundzwanzig Jahren fing BRONSON ALCOTT an zu unterrichten - ohne jede Ausbildung. Die

Kompetenz erwarb er im Selbststudium, er las zum Beispiel Bücher über Pestalozzi[604] und veröffentlichte theoretische Artikel zur wahren Erziehung. Sie waren dem Genius des Kindes gewidmet, der durch Erziehung nur geweckt zu werden brauche und aber als natürliche Gabe vorauszusetzen sei. Die Artikel erschienen im *American Journal of Education*, das von seinem Freund WILLIAM RUSSELL[605] herausgegeben wurde. Es war eine der ersten amerikanischen Zeitschriften, die sich ausschliesslich pädagogischen Fragen widmete. Die erste Ausgabe erschien 1826,[606] und hier konnte BRONSON ALCOTT auch Artikel über PESTALOZZI und andere zeitgenössische Erziehungsreformer lesen.

1827 hatte er in Bristol, Connecticut, eine eigene Schule eröffnet, die in den Zeitungen von Boston als die beste kommunale Schule in den Vereinigten Staaten gelobt wurde. Der Grund war, dass im Unterricht auf Auswendiglernen verzichtet wurde und das Lernen nicht nur praktischen Zwecken diente. Was die Zeitungen lobten, missfiel den Eltern, die es als sehr problematisch ansahen, dass ihre Kinder auch lernten, was nicht direkt nützlich war. Die Schule wurde bald nach ihrer Eröffnung geschlossen, weil die Eltern ihre Kinder vom Unterricht fern hielten. Für die Eltern war BRONSON ALCOTT ein pädagogischer Scharlatan und kein „progressiver" Schulreformer.

WILLIAM RUSSELL und BRONSON ALCOTT trafen sich 1828 zum ersten Male. Sie begeisterten sich für Erziehungsreformen, die als entscheidender Weg zur moralischen Verbesserung der Gesellschaft angesehen wurden. Die Theorie nahm rasch die Form einer Heilslehre an. Der Weg zur Erlösung sollte ein pädagogischer sein, mit der Schule als der himmlischen Stadt, aber ohne die Umwege einer Pilgerreise. RUSSELL und BRONSON ALCOTT gründeten 1831 in Germantown, Pennsylvania, eine eigene Schule, beide unterrichteten gemeinsam, allerdings hatte die Schule nur bis 1833 Bestand.[607] Das war nicht ungewöhnlich, es gab im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts zahllose Schulgründungen, die auf Nachfrage angewiesen waren und eingestellt wurden, wenn zu wenig Schüler kamen.

Die Schule in Germantown war für BRONSON ALCOTT einer von zahlreichen Versuchen, alternativ zu unterrichten.

- In diesen Experimenten schaffte er das Auswendiglernen ab und verzichtete auf Körperstrafen.
- Er reduzierte den Unterricht in den Elementarfächern und erweiterte den Lehrplan durch Kunst, Musik, Naturkunde, Exkursionen und Körpererziehung.
- Eine dieser neuen Formen machte ihn berühmt. Er führte freie Unterhaltungen mit Kindern als Methode der schulischen Lernarbeit ein und schuf damit ein Problem.

---

[604] Originaltexte waren kaum übersetzt, daher konnte BRONCOTT ALSON keinen direkten Zugang zu PESTALOZZI haben. Vermutlich las er GEORGE EDUARD BIBERS Buch *Henry Pestalozzi and his Plan of Education*. Das Buch war 1831 in John Souters School Library in London erschienen.

[605] WILLIAM RUSSELL /(1798-1873) stammte aus Glasgow und studierte dort an der Lateinschule sowie an der Universität. Er kam 1819 in die Vereinigten Staaten und erhielt eine Stelle an der Chatham Academy in Savanah, Georgia. Einige Jahre später ging er nach New Haven und unterrichtete vor allem Rhetorik- und Ausdrucks-Klassen. 1849 gründete er das Lehrerinstitut von New Hampshire, vier Jahre später liess er sich in Lancaster, Massachusetts nieder. RUSSELL gab zahlreiche Lehrmittel und Erziehungszeitschriften heraus.

[606] Bis 1829 wurden vier Jahrgänge veröffentlicht. Das heutige *American Journal of Education* ist die Fortsetzung der 1893 gegründeten *School Review*.

[607] Gemeint mit Germantown ist der heutige Stadtteil von Philadelphia. Hier wurde am 29. November 1832 LOUISA MAY ALCOTT (1832-1888) geboren, die zweite Tochter von BRONSON ALCOTT und ABIGAIL MAY (1800-1877). Ihr autobiographischer Roman *Little Woman* (1868), in dem ihre Kindheit erzählt wird, machte sie berühmt.

Sein Buch *Conversations with Children on the Gospels* (1836/1837) löste die wohl erste Kontroverse über progressive Erziehung aus, weil BRONSON ALCOTT Fragen stellte und Antworten zuliess, die als anstössig galten. Damit verstiess er gegen etablierte Erwartungen, die in Kindern nicht Genies sahen, sondern potentielle Sünder, die in Schach gehalten werden mussten. Der Höhepunkt war erreicht, als BRONSON ALCOTT ein Mulattenmädchen aufnahm und sich dagegen verwahrte, das Kind zu entlassen, nachdem die Eltern der anderen Kinder wütend protestiert hatten.

Die *Temple School* wurde 1834 eröffnet und 1839, nach dem Skandal um das Mulattenmädchen, wieder geschlossen. Auch diese Eltern weigerten sich, ihre Kinder länger in ein solche Schule zu schicken und bezahlten einfach kein Schulgeld mehr. Es war BRONSON ALCOTTS sechste Schule.[608] Sie hiess offiziell *School for Human Culture* und ist von ELIZABETH PEABODY[609] (1835) beschrieben worden. Der Unterricht begann mit 18 Schülerinnen und Schüler, die für die Schule angeworben werden mussten. Die Konkurrenz in Boston war gross, es gab zahlreiche private Bildungsangebote für die gehobene Mittelschicht. Um die Schule profitabel zu machen hätten 30 Schüler gefunden werden müssen. Diese Zahl wurde nie erreicht. In der Folge musste BRONSON ALCOTT am Gehalt seiner beiden Assistentinnen, ELIZABETH PEABODY und MARGARET FULLER, sparen (ROBERTS 1942).

In seiner spirituellen Pädagogik ging BRONSON ALCOTT davon aus, dass zwischen Kindern und Erwachsenen kein Unterschied besteht, ausgenommen dass Kinder näher zu Gott sind als Erwachsene. Kinder können genauso tief empfinden wie Erwachsenen und sind imstande, den vollen Gehalt der Bibel zu verstehen, wenn man ihre eigenen Fragen und Antworten zulässt, also abrückt vom Prinzip der Katechese. BRONSON ALCOTT verfasste 58 Regeln für die praktische Kunst des Unterrichtens Die ersten zehn dieser Regeln „to teach“ lauten wie folgt:

I. To teach, with a sense of the accountableness of the profession.
II. To teach, with reference to Eternity.
III. To teach, as an agent of the Great Instructor.
IV. To teach, depending in the Divine Blessing, for success.
V. To teach, as the former of character, and the promoter of the collective happiness of man.
VI. To teach, to subserve the great cause of philanthropy, and benevolence.
VII. To teach, distinctive from all sinister, sectarian, and oppressive principles.

---

[608] Die erste Schule war in Bristol, Connecticut. BRONSON ALCOTT unterrichtete hier im Jahre 1823. Von 1825 bis 1827 war in Cheshire, Connecticut, tätig, in den Jahren 1827 und 1828 wieder in Bristol, 1828 bis 1830 findet man ihn in Boston, 1831-.1833 in Germantown in Pennsylvania, und 1833 in Philadelphia.

[609] ELIZABETH PALMER PEABODY (1804-1894) war das älteste von sieben Kindern. Ihre Eltern waren beide Lehrer, und auch sie unterrichtete von 1822 an, also mit achtzehn Jahren. Ihr erste Schule hatte grossen Erfolg, nachdem 1826 WILLIAM ELLERY CHANNING (1780-1840) seine Tochter dort einschrieb. CHANNING war einer der berühmtesten Prediger der Vereinigten Staaten. Auch die Peabody School war kurzlebig, weil die Finanzen schlecht verwaltet wurden. Danach organisierte ELIZABETH PEABODY als erste überhaupt „reading parties,“ auf denen Frauen von 1832 in Philosophie und Literatur unterrichtet wurden. Nach dem Ende der *Temple School* war sie die erste Verlegerin in Boston, ihr Verlag wurde unter dem Namen „E.P. Peabody“ geführt, weil eine weibliche Verlegerin als unerhört galt. Ihr Boston Book Shop in der 13 West Street wurde im Juli 1840 eröffnet und war schnell ein Zentrum der Transzendentalisten. Er blieb dies mehr als zehn Jahre lang. Nach dem Ende dieses Unternehmens arbeitete ELIZABETH PEADBODY für kurze Zeit wieder als Lehrerin und verkaufte danach zehn Jahre lang selbst gemachte Lehrmittel. Während dieser Zeit entdeckte sie Friedrich Fröbel. 1860 eröffnete sie zusammen mit ihrer Schwester Mary den ersten englischsprachigen Kindergarten der Vereinigten Staaten. Sein Ort war die Pinckney Street in Boston (vgl. RONDA 1999).

VIII. To teach, with charitable feelings toward all rational and animal beings.
IX. To teach, duly appreciating the importance of the profession.
X. To teach, to improve the Science of Instruction, and of Mind.
(Bronson Alcott 1991, S. 317).

Die Schule war koedukativ. Das Alter der Kinder reichte von sechs bis dreizehn Jahren. Neben dem Unterricht in Fächern und Fertigkeiten konnten sie mit Bronson Alcott freie Unterhaltungen führen, oft über Themen der Bibel, aber auch über ihre Eltern, ihre eigene Entwicklung oder das Leben in Boston. Ohne Zensur und eigene Vorsicht äusserten sich die Kinder sehr freimütig. Fünfzig dieser Gespräche sind von ELIZABETH PEABODY und ihrer Schwester SOPHIA aufgezeichnet worden. Sie bildeten die Basis der *Conservations with Children on the Gospels*.

Über ihre Eltern sagen die Kinder zum Beispiel:

„Parents very seldom understand what passes in their children's mind, especially concerning spiritual subjects and their feelings" (Vol. I/S. 120).

Oder sie bezweifelten die Realität vom Himmel und Hölle und verstanden darunter blosse „states of mind" (Vol. I/S. 82; Vol. II/S. 60). Auch bezweifelten sie die Wundertaten von Jesus, der nur aufgrund seiner Lehren und vorbildlichen Gestalt verehrt werden solle. ALCOTT BRONSON bringt ihnen bei, dass die Kreuzigung von Jesus eine Art Selbstopfer (self sacrifice) gewesen sei (Vol. I, S. 242).

Besonders kontrovers wurden die Aussagen zu Geburt und Sex aufgenommen. Eines der Gespräche hiess „Marriage of Spirit." Der sechsjährige JOSIAH PHILIPP QUINCY,[610] Sohn des Präsidenten der Harvard University, JOSIAH QUINCY,[611] antwortete auf ALCOTTS Frage, was die Bedeutung der Geburt sei:

„It is to take up the body from the earth. The spirit comes from heaven, and takes up the naughtiness out of other people, which makes other people better. And these naughtinesses, put together, make a body for the child; but the spirit is the best part of it" (Vol. I/S. 68).

Einer der Dialoge geht so:

| | |
|---|---|
| MR. ALCOTT: | Do you ever feel blessed? |
| ANDREW: | No. |
| GEORGE AND EMMA: | Yes, when we have done right. |
| CHARLES: | Yes; when I think of my parents, and the good house I have to live in, and my clothes, and the good school I go to. |
| MR. ALCOTT: | These are blessing, but go farther inward - blessedness is within you. |
| CHARLES: | I don't think that doing right blesses us. It is our duty to do right. My conscience never blessed me, but sometimes lets me receive blessings; but they come form God afterwards. |
| MR. ALCOTT: | Is not God always ready to bless? Does not being blessed depend on you? |

[610] JOSIAH PHILIPP QUINCY (1829-1910) war später Anwalt und ein bekannter Schriftsteller.
[611] JOSIAH QUINCY (1772-1864) war von 1829 bis 1845 Präsident der Harvard University. Er war auch Bürgermeister von Boston und Senator der Staates Massachusetts.

CHARLES: Perhaps it does; but the blessing is something else than being prepared for it.
MR. ALCOTT: Do you carry your heart into every thing?
CHARLES: I never knew any body but Jesus whose heart went into every thing.
MR. ALCOTT: Do you never feel repose, quite, as if you were living in God?
CHARLES: No; because I am always wanting something
(BRONSON ALCOTT 1991, S. 60).

Kinder als Freidenker mit eigenen Überzeugungen waren eine Provokation. BRONSON ALCOTTS *Conversations* lösten einen Sturm des Protestes aus. NATHAN HALE, etwa, der Herausgeber des *Boston Daily Advertiser*,[612] verdammte öffentlich sowohl das schlimme Buch als auch die gottlose Schule. HALE schrieb am 21. März 1837 sehr hellsichtig:

> „These conversations appear the first fruits of the new attempt to draw wisdom from babies and sucklings. It is in our opinion, a signal failure, and we cannot recommend any longer perseverance in the experiment" (Boston Daily Advertiser, March 21rd 1837, S. 2).

Sein Konkurrent, JOSEPH T. BUCKINGHAM,[613] Herausgeber des Boston *Courier*, erklärte, dass BRONSON ALCOTT gefährlicher sei als der Materialist ABNER KNEELAND,[614] der 1834 in Boston wegen Blasphemie vor Gericht gestanden hatte und 1838 als letzter Amerikaner tatsächlich verurteilt wurde. Auch KNEELAND war Lehrer, er unterrichtete von 1797 im Nebenamt und wurde 1801 Mitglied der Baptist Church. 1803 wurde als Prediger der Universalisten ordiniert und begann eine Karriere als Publizist. Er veröffentliche christliche Lehrmittel und auch *A Child's First Book*. Zudem war er Herausgeber verschiedener Zeitschriften und bestätigte sich als Bibelübersetzer. Allerdings wurde sein christlicher Glaube immer schwächer. 1829 wurde er wegen unüberbrückbarer Gegensätze von seiner Kirche suspendiert.

Aus diesem Streit entstand das Buch *A Review of the Evidences of Christianity* (1829), das für weitere Eskalation sorgte. KNEELAND wurde unter dem Einfluss der Schriften von JOSEPH PRIESTLEY Atheist. Am 31. März 1830 schrieb er in einem Brief:[615]

> „I understand an Atheist to be one who denies the existence of god;[616] and a theist, or deist, one who affirms, or at least believes in the existence of god. I am neither one nor the other; but ackowledge my total ignorance in relation to the subject. I have tried, and tried very hard, to gain some knowledge about it; but have gained none. I know as much about the bible[617], and of what it contains, as I ever expect to know; but the bible gives me no knowledge of god."

---

[612] Der *Daily Advertiser* von Boston wurde 1813 von NATHAN HALE (1784-1863) gegründet. HALE war auch Dekan der Brattle Street Church in Boston.
[613] JOSEPH TINKER BUCKINGHAM (1779-1861) arbeitet mit sechzehn Jahren in einem Druckerbüro in Walpole, New Hampshire. Er war danach Journalist und Herausgeber von diversen Zeitungen und Zeitschriften. 1803 gründete er in Boston eine kurzlebige Monatsschrift mit Namen „Polyanthus." Von 1812 bis 1828 war er Mitherausgeber des *New England Galaxy and Masonic Magazine*. Seine Anteile an der „Galaxy" verkaufte er, und widmete sich ganz dem 1824 gegründeten *Courier* von Boston, den BUCKINGHAM bis 1841 herausgab.
[614] ABNER KNEELAND (1774-1844) war irischer Herkunft und stammte aus Gardner, Massachusetts.
[615] Zugänglich im *American Atheists Library and Archives*: http://www.atheists.org/Atheim/roots/kneeland/
[616] Kleingeschrieben im Original.
[617] Kleingeschrieben im Original.

BRONSON ALCOTT sollte noch gefährlicher sein als KNEELAND, weil er freie Unterhaltungen mit Kindern zuliess. Das war allgemeine Meinung. Ein Kirchenvertreter sagt: Die *Conversations with Children on the Gospels* seien zu einem Drittel absurd, zu einem Drittel blasphemisch und zu einem Drittel obszön (CARLSON 1988, S. 454).[618] Damit besteht ein Problem, mindestens für die eine Seite.

[618] Der Satz wird ANDREWS NORTON (1786-1853) zugeschrieben. NORTON war von 1819 bis 1830 Dexter Professor of Sacred Literature an der Harvard University. Er war der hauptsächlich theologische Gegner der amerikanischen Transzendentalisten.

# 6. Kritik am Pragmatismus

Ein Kern des Pragmatismus ist die Erziehungstheorie. Anders als in anderen Philosophien werden pädagogische Themen nicht am Rand berührt, sondern in den Mittelpunkt gestellt. Vor allem JOHN DEWEY und GEORGE HERBERT MEAD haben sich intensiv mit Fragen der Erziehung befasst, ihre Vorschläge sind bis heute präsent und Gegenstand einer intensiven Diskussion. Die Pädagogik von CHARLES SANDERS PEIRCE muss noch entdeckt werden, wohingegen WILLIAM JAMES' *Talks to Teachers* immer wieder Leser findet. Das weitaus meiste Interesse wurde und wird JOHN DEWEY entgegen gebracht, der oft unkritisch als „Gründungsvater" der progressiven Pädagogik hingestellt wird, aber der auch entschiedene Kritik findet. An ihm scheiden sich die Geister, er findet gläubige Anhänger und wird zugleich unnachsichtig bekämpft.[619]

DEWEYS Erziehungstheorie ist in der neueren amerikanischen Diskussion in zwei Hinsichten kritisiert worden, einerseits historisch und andererseits philosophisch. Die Theorie, so die Historikerin DIANE RAVITCH (2000), sei zu sehr am besten Fall ausgerichtet und vernachlässige die konkrete Praxis der Schulen, die nicht anders als zwiespältig sein könne, und dies nicht zuletzt in politischer Hinsicht. Es gibt bei DEWEY keinen zweiten Plan für die schlechteren Fälle, die aber regelmässig erwartet werden müssen. Erziehung findet nicht in einem „Labor" statt, das kontrollierte Bedingungen hat. Die Umwelten sind verschieden und so unterschiedlich günstig für pädagogische Absichten. Zudem sind die Intentionen der Erziehung niemals einheitlich, weil fundamentale Gegensätze erhalten bleiben.

Diese Kritik findet sich auch an anderen Stellen. DEWEYS Denken fehle „a sense of realpolitik" (CONDLIFFE LAGEMANN 1996, S. 171), heisst es zu Beginn einer Studie, die ELLA FLAGG YOUNGS Einfluss auf DEWEY darstellt. Ihr realistischer Blick auf Schule und Lehrerschaft, so die These der Studie, habe dafür gesorgt, dass DEWEY nicht nur das Lernen „aktiver Kinder" Augen hatte, sondern auch die schulischen Strukturen ernst nahm. Die Laborschule in Chicago funktionierte erst dann, als ELLA FLAGG YOUNG zusammen mit ALICE DEWEY Departemente einführte und die Idee des Problemlösens so konkretisierte, dass die Lehrkräfte sie in ihrem Unterricht auch tatsächlich realisieren konnten (ebd., S. 176). Die Anfänge der Schule waren chaotisch, weil DEWEY lediglich „principles" vorgegeben hatte, aus denen nicht einfach eine alternative Schule abgeleitet werden konnte.

Als Philosoph war aber genau das natürlich seine Aufgabe. Es spricht auch nicht gegen ihn, dass er sich durch eine erfahrene Praktikerin belehren liess. Schulentwicklung ist nur sehr bedingt ein philosophisches Problem, und dass der Plan den besten Fall unterstellt, ist vermutlich unvermeidlich. Die Theorie DEWEYS sieht ja gerade vor, dass jeder Prozess von den Schwierigkeiten lernt, in die er gerät, und das Ende nicht mit dem Anfang zusammenfällt. Hypothesen über Schulreformen *müssen* optimistisch sein, sie wären kaum sehr anregend, wenn sie mit dem schlechtesten Fall rechnen würden. Der historische Massstab kann also nicht sein, dass DEWEY „zu idealistisch" über die Praxis der Schulen dachte, sondern was seine Theorie bewirkt hat.

---

[619] JOHN TILES (1991) hat die zahlreichen Kritiken an DEWEYS Philosophie und Pädagogik zusammengestellt und neu zugänglich gemacht.

Genauer: Gefragt werden muss, was die Theorie in der Diskussion über Schulreform ausgelöst hat und welche Anregungen mit ihr verbunden waren. Geht man vom Anregungspotential aus, dann ist die Bilanz nicht negativ. DEWEYS Buch *Democracy and Education* ist bis heute eine zentrale Orientierung der internationalen Erziehungswissenschaft, weil die philosophischen Ideen stimulieren und herausfordern, was man von vielen gegenwärtigen Traktaten der Erziehungsphilosophie nicht sagen kann. Das Buch ist kein toter Klassiker, den ausser den Spezialisten niemand liest, das Buch ist auch nicht erfolgreich historisiert worden, sondern ist immer noch der Ausgangspunkt von Diskussionen, wie sich vor allem daran zeigen lässt, welche Kritik es bis heute auslöst.

In philosophischer Hinsicht ist der inhärente Naturalismus der progressiven Pädagogik kritisiert worden, also die vor allem auf HERBERT SPENCER[620] zurück gehende Vorstellung, „hinter" dem Umgang mit Kindern könne eine einheitliche Natur vermutet werden. Eine solche Natur, so der amerikanische Pädagoge KIERAN EGAN (2002), gäbe es nicht, daher könne dann auch nicht von „Fortschritt" im Sinne der sozialen Evolutionstheorie gesprochen werden.

- Erziehung ist kein stetiges Wachstum, und Kinder haben nicht „eine" Natur, die ihnen allen eigen wäre.
- Und sie sind nicht „Organismen", die sich an „Umwelten" anpassen müssen. Eine derart biologisch fundierte Pädagogik wird der Besonderheit der menschlichen Erziehung nicht gerecht.
- Daher geht der Naturalismus von ROUSSEAU bis PIAGET von falschen Voraussetzungen aus.

In dieser Analyse wird übersehen, dass DEWEY die sozialdarwinistische Theorie von SPENCER einer scharfen Kritik unterzogen hat, also den angeblichen Ausgangspunkt der progressiven Pädagogik nicht teilt. Die Kritik bezieht sich auf zwei zentrale Positionen des 19. Jahrhunderts,

- die liberale Theorie des *laissez-faire*
- und die biologische Theorie des *survival of the fittest*.

Beide, so DEWEY, würden sich in SPENCER treffen, in dem Sinne, dass die gesellschaftliche Entwicklung genau das nachvollziehen soll, was die biologische Entwicklung vorgibt, nur in kürzen Zeiten und in schnellerem Tempo. Auch in der Gesellschaft würden sich, wie in der Natur, die Starken durchsetzen und die Schwachen eliminiert, weil die gleichen Gesetze der Wissenschaft zur Anwendung kämen (DEWEY 1983, S. 205/206). Aber das versteht DEWEY als krude Abbildungstheorie:

> „The fundamental defect of such views is that they fail to see the difference made in conditions and energies by perception of them" (ebd., S. 206).

---

[620] HERBERT SPENCER (1820-1903), Sohn einer Dissenter-Familie in England, war zwischen 1837 und 1841 bei englischen Eisenbahnunternehmen tätig und arbeitete danach als radikaler Journalist und Erfinder. Zwei Jahre war er ohne Anstellung, 1848 wurde er Redakteur und Mitherausgeber von *The Economist*. Eine Erbschaft ermöglichte es ihm, von 1853 an als unabhängiger Schriftsteller zu arbeiten. SPENCER wurde zu einem der einflussreichsten - und umstrittensten - Autoren des 19. Jahrhunderts, der englischen Liberalismus, Utilitarismus und Evolutionstheorie zu vermitteln suchte. Er war ein entschiedener Kritiker des Staates und so auch der staatlichen Erziehung.

Der Sozialdarwinismus ist nicht deswegen „realistisch," weil er das Leben als Kampf betrachtet und die Stärksten siegen sieht. Vielmehr beeinflusst er damit nur die *Sichtweise* dessen, was als realistisch gilt und was nicht. SPENCERS Theorie findet Zustimmung, weil sich jeder auf eigene Erfahrungen oder Anschauungen beziehen kann. Es gibt Kämpfe in Natur und Gesellschaft, aber deshalb bestehen beide nicht allein aus Kampf. Wer seine Philosophie darauf gründet, verallgemeinert unzulässig und zieht andere Möglichkeiten erst gar nicht in Betracht.

In den vielfältigen Wirklichkeiten von Natur und Gesellschaft ist immer auch das Gegenteil anzutreffen, so dass Moral nicht einfach auf „Fakten" oder wissenschaftlichen „Gesetzen" aufgebaut werden kann, wie SPENCER dies versucht habe.

> „Morality resides not in perception of fact, but in the *use* made of its perception. It is a monstrous assumption that its sole use is to utter benedictions upon fact and its offspring. It is the part of intelligence to tell when to use the fact to conform and perpetuate, and when to use it to vary conditions and consequences" (ebd.).

Bei SPENCER ist intellektuelles Verhalten Teil der natürlichen Entwicklung, gegenüber der der Mensch nicht frei ist. Die Evolution aller Arten und Species ist Gesetzen unterworfen und bringt auch Gesetze hervor. Das „law of intelligence," das SPENCER in *The Principles of Psychology* (1855) beschreibt, ist ein Ergebnis der Evolution *und* ein Naturgesetz (SPENCER 1855, Book IV/ch. 2). Das gilt auch für das Wachstum der Intelligenz (ebd., ch. 3). DEWEY versteht das Verhältnis von Organismus und Umwelt nicht so, dass es von Gesetzen determiniert wäre. Das Verhältnis muss immer neu bestimmt werden und trägt den Kursus seiner Entwicklung nicht bereits in sich. Das würde voraussetzen, die Zukunft durch die Gegenwart bestimmen zu können, was nicht ohne Zutun der Handelnden möglich ist.

Keine einzige von SPENCERS Metaphern erlaubt Diskussion, weil und soweit sie als „Gesetz" deklariert sind. „Survival of the fittest" wird als unausweichlicher Prozess verstanden, dem sich niemand entziehen kann. Das Verhältnis von „Starken" und „Schwachen" ist ein Gesetz im Sinne der Mechanik des 19. Jahrhunderts, das immer und überall zutreffen soll. Aber genau das wird den Variationen des Lebens nicht gerecht, es unterschätzt die menschliche Intelligenz und verleitet zu einem dramatischen Fehlschluss.

> „It is absurd to suppose that *knowledge* about the connection between inferiority and its consequences prescribes *adherence* to that connection" (ebd.; Hervorhebung J.O.).

Kein Wissen verleitet aus sich heraus zur Zustimmung. Ausgangspunkt für DEWEY ist so nicht die dämonisierte „Natur" des Sozialdarwinismus. Es falsch, seine Theorie mit der Biologie des 19. Jahrhunderts gleichzusetzen, nur weil er auch von „Natur" spricht oder von einem Verhältnis zwischen Organismus und Umwelt ausgeht. DEWEY thematisiert die psychologischen und philosophischen *Folgen* der Evolutionstheorie, die nicht in Gesetzen mündet, sondern mit der viel tiefer liegenden Frage verbunden wird, wie Zeit und Bewegung verstanden werden können.

DEWEYS Chicagoer Kollege HAYDEN TUFTS hat darauf verwiesen, dass Leben und Natur nicht länger, wie etwa noch bei SPINOZA, sub specie aeternitatis[621] verstanden werden

---

[621] „Unter dem Gesichtspunkt der Ewigkeit." Das Zitat ist SPINOZAS Traktat *Ethica more geometrico* (1677) entnommen. Die endlichen Dinge sind Erscheinungen der ewigen Natur, und der Mensch kann sie nur so wahrnehmen. BARUCH DE SPINOZA (1632-1677) wuchs in der jüdischen Gemeinde von Amsterdam auf, die ihn 1656 mit einem Bannfluch belegte, weil er die religiösen Dogmen kritisiert hatte. SPINOZA wurde wegen seiner

können (TUFTS 1992, S. 109). Der wesentliche Punkt ist der Gedanke der *Entwicklung* des Lebens (ebd., S. 111), die keinem vorgefassten Schema folgt, sondern sich selbst kontinuierlich halten muss. Sie erreicht kein definitives Ziel, sondern bringt den nächsten Zustand hervor, der problematisch genug ist, um für weitere Entwicklung zu sorgen. Das von DEWEY und TUFTS vorgelegte Konzept der *moral evolution* erlaubt, diese Theorie auch auf Moral und Erziehung anzuwenden. Entwicklung kann Zuwachs und Verbesserung des späteren gegenüber dem früheren Zustand mit sich bringen, allerdings nicht als Gesetz des Fortschritts und schon gar nicht als totale Tendenz.

Die Frage ist nur, wie das theoretisch gefasst werden kann. In der Hauptsache schlägt DEWEY vor, dafür eine Handlungstheorie in Anschlag zu bringen, die Freiheit voraussetzt. Die biologische Theorie des Lebens ist dafür die Grundlage, ohne deterministisch verstanden zu werden. Mit „Freiheit" ist gemeint die des praktischen Lebens, das die eigenen Probleme selbst hervor bringt. Vorausgesetzt wird, dass Intelligenz zur Problembearbeitung eingesetzt werden kann.

> „Intelligence is the key to freedom in act. We are likely to be able to go ahead prosperously[622] in the degree in which we have consulted conditions and formed a plan which enlists their consenting cooperation. The gratuitous[623] help of unforeseen circumstance we cannot afford to despise. Luck, bad if not good, will always be with us. But it has a way of favoring the intelligent and showing its back to the stupid. And the gifts of fortune when they come are fleeting except when they are made taut[624] by intelligent adaptation of conditions" (DEWEY 1983, S. 210).

Damit lassen sich die guten *und* die schlechten Fälle bearbeiten, wobei es angesichts der Kritik eine Ironie ist, dass die didaktische Methode der Fallstudie ihren Ursprung hat in der Philosophie des Pragmatismus (STEINER 2004). Diese Philosophie ist in Deutschland, wie bereits mehrfach gesagt, äusserst kritisch aufgenommen worden. „Aufgenommen" ist ein zu starkes Wort, eher könnte man *kritische Ignoranz* dazu sagen, also keine weitere Auseinandersetzung nach der ersten Evidenz, also dem mehrfach erwähnten Philosophenkongress 1909 in Heidelberg.

Nun ist besonders interessant, was die deutschen Philosophinnen und Philosophen, die nach 1933 in den Vereinigten Staaten Exil fanden, vom Pragmatismus wahrgenommen haben, der in den dreissiger Jahren den Höhepunkt seines Einflusses erreichte. Wer mit einer philosophischen Ausbildung aus Deutschland an amerikanische Universitäten kam oder am akademischen Leben teilnahm, war damit unmittelbar konfrontiert. Der Zusammenhang ist nie untersucht worden, ich bin also auf Beispiele angewiesen. Bekanntere Namen exilierter Philosophen - eine Philosophin - sind etwa:

- ERNST CASSIRER (1874-1945), in den USA seit 1941.
- RICHARD HÖNIGSWALD (1875-1947), in den USA seit 1939.
- THEODOR W. ADORNO (1903-1969), in den USA seit 1938.
- HANNAH ARENDT (1906-1975), in den USA seit 1941.
- MAX HORKHEIMER (1895-1973), in den USA seit 1934.
- HERBERT MARCUSE (1898-1979), in den USA seit 1934.

---

Lehre vom unpersönlichen Gott zu einem der umstrittensten und einflussreichsten Philosophen des 17. Jahrhunderts. Er lebte in den Haag und arbeitete als Optiker.

[622] Erfolgreich.

[623] Unentgeltlich.

[624] Gespannt werden.

- LUDWIG MARCUSE (1894-1971), in den USA seit 1939.
- ERNST BLOCH (1885-1977), in den USA seit 1938.
- GOTTHARD GÜNTHER (1900-1984), in den USA seit 1940.
- GÜNTHER ANDERS (1902-1992), in den USA seit 1936.
- KARL KORSCH (1886-1961), in den USA seit 1936
- SIEGFRIED MARCK (1889-1957), in den USA seit 1939.

Grössere Studien über den Pragmatismus haben von diesen Autoren nur vier vorgelegt, drei in ablehnender Absicht, einer in wohlmeinender. Die meisten Emigranten, nicht nur die Philosophen, verstanden sich im Kulturerbe des deutschen Idealismus und Humanismus (EYKMAN 1990). Im ersten der drei kritischen Beiträge heisst es:

> „Der Kern dieser Philosophie ist die Meinung, dass eine Idee, ein Begriff oder eine Theorie nichts als ein Schema oder ein Plan zum Handeln ist, und deshalb ist Wahrheit nichts als der Erfolg der Idee“ (HORKHEIMER 1991, S. 60).

Das schrieb der deutschen Sozialphilosoph MAX HORKHEIMER[625] in seiner 1947 veröffentlichten Studie englischen *The Eclipse of Reason*. Die deutsche Übersetzung erschien erst zwanzig Jahre später unter dem Titel *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*. Der Terminus „instrumentelle Vernunft“ wird kritisch verstanden; wer die Vernunft instrumentalisiert, bringt sie zum Erlöschen, daher „eclipse of reason.“

Der zentrale Gegner war JOHN DEWEY, der 1947 noch lebte. HORKHEIMER bescheinigte seiner Philosophie, sie sei „die radikalste und konsequenteste Form des Pragmatismus“ (ebd., S. 66). Die beiden Adjektive sind kein Zeichen von Achtung; HORKHEIMER wirft DEWEY im Gegenteil eine Art Verrat an der Philosophie überhaupt vor. „Gäbe es nicht den Begründer der Schule, Charles S. Peirce, der uns mitgeteilt hat, dass er ‚Philosophie von Kant lernte,’ so könnte man versucht sein, der Lehre des Pragmatismus jegliche philosophische Herkunft abzusprechen“ (ebd., S. 61).

> Sie nämlich behauptet, „dass unsere Erwartungen nicht deshalb erfüllt werden und unsere Handlungen nicht deshalb erfolgreich sind, weil unsere Ideen wahr sind, sondern dass unsere Ideen vielmehr wahr sind, weil unsere Erwartungen erfüllt werden und unsere Handlungen erfolgreich sind“ (ebd.).

Der Pragmatismus, so HORKHEIMER, ersetzt die Logik der Wahrheit durch die der Wahrscheinlichkeit (ebd.), und er reduziert Verstehen oder Verständnis auf „blosses Verhalten.“ Das Festhalten an einer eigenen philosophischen Wahrheit ist genau die Position, die 1909 auf dem Heidelberger Kongress gegen den Pragmatismus vorgebracht wurde.

> „Es ist sein Ehrgeiz, selbst nichts als praktische Tätigkeit zu sein, die von theoretischer Einsicht sich unterscheidet, welche nach den pragmatistischen Lehren entweder nur ein Name für physikalische Ereignisse ist oder einfach gar nichts bedeutet. Aber eine Lehre, die ernsthaft unternimmt, die *geistigen Kategorien* - wie Wahrheit, Sinn oder Konzeptionen - in *praktische Verhaltensweisen* aufzulösen, kann

---

[625] MAX HORKHEIMER (1895-1973) wurde als Sohn eines jüdischen Fabrikanten in Stuttgart geboren. Er brach mit fünfzehn Jahren seine Schullaufbahn ab und absolvierte eine Lehre in der Textilfabrik seines Vaters. HORKHEIMER nahm am Ersten Weltkrieg teil und machte nach dem Krieg in München als Externer Abitur. Danach studierte er Philosophie und Psychologie In München, Freiburg/Br. und Frankfurt am Main. 1923 promovierte er in Frankfurt und zwei Jahre später habilitierte er sich am gleichen Ort mit einer Arbeit über KANT.

selbst nicht erwarten, im geistigen Sinn des Worten begriffen zu werden; sie kann nur versuchen, als ein Mechanismus zu funktionieren, der bestimmte Ereignisreihen in Gang setzt“ (ebd.; Hervorhebungen J.O.).

Das sagte HORKHEIMER in der ersten von fünf Vorlesungen, die zu Beginn des Jahres 1944 an der Columbia University gehalten wurden. Diese Vorlesungen sind später unter dem Titel *Eclipse of Reason* veröffentlicht worden. DEWEY, der sich im November 1943 einer schweren Operation unterziehen musste, verbrachte den Winter und das Frühjahr des Jahres 1944 überwiegend in Key West in Florida, reiste aber mehrfach zurück nach New York. Die Vorlesungen HORKHEIMERS hat er allerdings nicht gehört. Die beiden kannten sich vermutlich nicht persönlich, wenngleich DEWEY von HORKHEIMER Notiz genommen hat.

Ein Anlass für DEWEY, nach New York zu kommen, war die Gründung des *Council for a Democratic Germany*, an der er mitwirkte.[626] Die Gründung erfolgte am 3. Mai 1944, der Gründungsaufruf ist am gleichen Tag in der deutschsprachigen *New Yorker Staats-Zeitung und Herald* veröffentlicht worden. Der erste Vorsitzende des Exilrates war der Theologe PAUL TILLICH, der am Union Theology Seminary in New York eine Professur innehatte.[627] Unter den neunzehn Mitgliedern des Initiativkomitees war auch BERTOLD BRECHT. THOMAS MANN hatte am 4. November 1943 in New York einen Kreis von deutschen Exilanten zusammengebracht, aus dem das Initiativkomitee hervorgehen sollte. An dem Aufruf und der Arbeit des Komitees beteiligte sich THOMAS MANN jedoch nicht, weil er die Aktion für verfrüht hielt und die entschiedene Kritik an der deutschen Nation vermisste.

Der Council tagte zuletzt am 4. Oktober 1945, von Kontakten oder Aktivitäten MAX HORKHEIMERS ist nichts bekannt. Er lebte in Kalifornien, nachdem er 1940 die amerikanische Staatsbürgerschaft erhalten hatte. In den Jahren von 1943 bis 1949 war HORKHEIMER Direktor der wissenschaftlichen Abteilung des *American Jewish Committe*.[628] Das von ihm geleitete Institut für Sozialforschung hatte 1934 Räumlichkeiten der Columbia University erhalten, ohne wirklich Teil der Universität zu werden (WIGGERSHAUS 1988, S. 166ff.; WHEATLAND 2004). Das Institut, 1924 an der Universität Frankfurt gegründet,[629] bildete eine deutsche Enklave innerhalb der amerikanischen Umwelt, die davon kaum Notiz nahm.[630] Die Beziehungen zur Columbia University waren durch das Departement of Sociology eingeleitet worden, sie gestalteten sich umso schwieriger, je mehr das Institut in finanzielle Schwierigkeiten geriet. Sein Unterhalt wurde mit Stiftungsgeldern gewährleistet, die in die Vereinigten Staaten transferiert worden waren und die Börsenschwankungen unterlagen.

---

[626] Darüber berichtet die Zeitschrift *Politics* in ihrer Ausgabe Juni 1944 (S. 132f.). Die Beteiligung DEWEYS hatte vorher bereits der *New Leader* in seiner Ausgabe vom 6. Mai 1944 (S. 19) gemeldet.

[627] PAUL TILLICH (1886-1965) studierte Theologie und Philosophie. Er promovierte 1910 mit einer Arbeit über den deutschen idealistischen Philosophen SCHELLING. TILLICH wurde danach ordiniert und nahm als Militärpfarrer am Ersten Weltkrieg teil. 1924 wurde er an die Universität Marburg berufen und lehrte dann in Dresden sowie von 1929 an in Frankfurt/Main. TILLICH wurde 1933 aus dem Staatsdienst entlassen, weil er der Gruppierung der „Religiösen Sozialisten“ angehörte und öffentlich entschieden vor den Nationalsozialisten gewarnt hatte. Er emigrierte in die Vereinigten Staaten und erhielt eine Stelle an Union Theology Seminary. Hier lehrte er bis 1955, bevor er an die Harvard University wechselte. Später erhielt TILLICH noch einen Ruf an die University of Chicago.

[628] Das Komitee ist 1906 nach den Pogromen in Russland gegründet worden.

[629] Die Mittel stellte der deutsch-argentinische Unternehmer HERMANN WEIL (1868-1927) zur Verfügung. MAX HORKHEIMER (1895-1973) wurde 1931 der Direktor des Instituts. WEILS Sohn, der Marxist und Arbeiterbildner FELIX WEIL (1898-1975), hatte das Institut gegründet.

[630] Das Institut für Sozialforschung hatte eine Serie öffentlicher Vorlesungen lanciert, um die Visibilität des Instituts zu erhöhen. Die Serie wurde nicht von HORKHEIMER, sondern von dem Politologen FRANZ NEUMANN eröffnet.

Die Vorträge im Februar und März 1944 waren, wie es im Vorwort von *The Eclipse of Reason* heisst, „public lectures delivered at Columbia University“ (HORKHEIMER 1947, S. VI).[631] HORKHEIMER war eingeladen worden, vermutlich unter Mithilfe von HORKHEIMERS Freund PAUL TILLICH, vom Philosophy Departement. Das Department war DEWEYS alte Wirkungsstätte, er hatte hier bis 1930 gelehrt und blieb von 1939 an als Emeritus Mitglied der Fakultät. Das Department beruft sich bis heute auf seine pragmatistischen Traditionen,[632] die von den weitaus meisten deutschen Emigranten abgelehnt und bekämpft wurden. Ein wesentlicher Grund war, dass „Pragmatismus“ in Columbia als interdisziplinäres Forschungsfeld verstanden wurden und nicht als doktrinäre Philosophie. Die deutschen Philosophen aber kamen als „Kantianer,“ „Hegelianer“ oder „Marxisten,“ also mit bestimmten Doktrinen.

Im Philosophy Department der Columbia University herrschte in den vierziger jahren der amerikanische „Naturalismus“ vor. So hiess eine Gruppen von Philosophen, die sich an den Naturwissenschaften orientierten. Sie gruppierten sich um das

**Journal for Philosophy, Psychology and Scientific Methods**,

das 1904 von FREDERIC WOODBRIDGE[633] zusammen mit dem Psychologen JAMES MCKEEN CATTLE[634] gegründet worden war.[635] WOODBRIDGE war 1902 an die Columbia University berufen worden. Er bildete zusammen mit JOHN DEWEY das Zentrum des amerikanischen Naturalismus. Allein die positive Verwendung des Ausdrucks „Naturalismus“, der in der deutschen Philosophie wenn, dann pejorativ verwendet wurde, war den Emigranten verdächtig. Nicht zufällig betonte HORKHEIMER den „geistigen Sinn“ von Wörtern, der sich nicht „naturalistisch“ erfassen lässt. Allerdings hatte das auch niemand behauptet. Naturalisten bezweifeln nicht den Sinn von Wörtern, nur bezweifeln sie, dass man ihn auf die Weise erschliessen kann, wie HORKHEIMER vorschlug, nämlich *einzig* durch philosophische Reflexion.

In der Zeitschrift des Instituts für Sozialforschung, die von 1932 bis 1941 erschien, sind sieben Bücher DEWEYS rezensiert worden. Die Rezensenten waren der Theologe S. I. ROSENBERG, der Pädagoge FRITZ KARSEN, der Ökonom HERBERT A. BLOCH sowie der Philosoph und HEIDEGGER-Schüler HERBERT MARCUSE. Die Beiträge von ROSENBERG, KARSEN und BLOCH sind sachlich gehalten und verzichten auf Polemik. KARSEN[636] etwa

---

[631] Die fünf öffentlichen Vorträge wurden jeweils am Dienstag Nachmittag vom 3. Februar 1944 an gehalten. Der Titel der Vortragsreihe war *Society and Reason*. In der Diskussion wurde von den Hörern vor allem HORKHEIMERS DEWEY-Kritik hinterfragt. Er sah sich genötigt, auf die Einwände einzugehen und seinen Text zu präzisieren (SCHMIDT 2004, S. 19).

[632] http://www.columbia.edu/cu/philosophy/

[633] FREDERIC JAMES EUGENE WODDBIDGE (1867-1940) hatte in Deutschland studiert und wurde 1894 an die Universität von Minnesota berufen.

[634] JAMES MCKEEN CATTLE (1860-1944) besetzte 1887 an der University of Pennsylvania die erste Professur für Psychologie überhaupt. Er hatte in Deutschland studiert und dort als erster Amerikaner auch promoviert. 1891 kam er an die Columbia University. Er wurde 1917 entlassen, weil er gegen die Teilnahme der Vereinigten Staaten am Ersten Weltkrieg protestiert hatte.

[635] Die Zeitschrift hiess von 1921 an nur noch *The Journal of Philosophy*.

[636] FRITZ KARSEN (1885-1951) war Gymnasiallehrer, der zunächst in Liegnitz und später in Berlin unterrichtete.1919 war er Mitbegründer des „Bundes Entschiedener Schulreformer“ und leitete später die Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln, die in der Weimarer Republik eine der wenigen Reformschulen war, die das Gymnasium mit ein bezogen. 1933 floh KARSEN mit seiner Familie in die Schweiz und eröffnete später in Paris eine Schule für Kinder von deutschen Emigranten. 1936 ging er als Bildungsberater nach Kolumbien und kam dann in die Vereinigten Staaten. Er erhielt eine Anstellung als Deutsch-Lektor am Brooklyn College und wurde

verstand den Sinn der „pädagogischen Arbeit“ in den Vereinigten Staaten in dem Beitrag, den sie für die „Stabilisierung und Weiterentwicklung der Demokratie“ leistet (KARSEN 1939, S. 220). Das wird ausdrücklich hervorgehoben. Allerdings wirft er DEWEY politische Naivität vor. Er „sieht nicht oder will es nicht sehen, dass die experimentelle Methode bestimmten gesellschaftlichen Interessen gedient hat“ (ebd., S. 210). *Welche* Interessen, wird nicht gesagt, der Sozialdemokrat KARSEN zeigte sich ambivalent gegenüber der Idee des sozialen Fortschritts im Kapitalismus, aber verdammt wurde DEWEY nicht.

Anders dagegen der Philosoph MARCUSE.[637] Er wird grundsätzlich und vermisst in DEWEYS Logik „die positive Bestimmung der Wahrheit“ (MARCUSE 1939, S. 225). „Charakteristisch“ für DEWEY ist „die allgemeine Nivellierung der Theorie zur blossen Methode“ (ebd., S. 226). Die „kritische Funktion der Theorie“ sei eingeschränkt auf die Kritik der Methoden und Ergebnisse der Forschung (ebd.), und die Einebnung der Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis führe nur zu einem Kontinuum des „common sense.“ Irgendeine Überlegenheit der Philosophie ist tatsächlich nicht mehr vorgesehen. Das stört die deutschen Philosophen, insbesondere im Blick auf die Folgen, die diese Nivellierung für die Funktion des kritischen Intellektuellen hat. Wenn sich Intellektuelle nicht mehr auf „die“ Wahrheit berufen können, dann sind sie auch nicht mehr imstande, sie zu verkünden.

MARCUSE setzt Wahrheit mit Theorie gleich, Theorie wird von Praxis unterschieden, die Praxis ist umso besser, je mehr sie sich der Theorie nähert, umgekehrt gilt das nicht. DEWEY gibt dieses Dual auf und nimmt daher, so MARCUSE, der Theorie ihre kritische Funktion.

> „Solche vorschnelle Einigung von Theorie und Praxis muss die Theorie in Gänze einer theorielosen Praxis ausliefern. Theorie ist in Wahrheit mehr als Methodenlehre wissenschaftlicher Forschung. Sie transzendiert immer die gegebene Praxis zu dem, was sein kann, - sein kann nicht nur durch den Richterspruch der Forschung, sondern der Vernunft, Freiheit, des Rechts und ähnlicher ‚metaphysischer’ Instanzen. Das Schicksal der Theorie mag davon abhängen, dass sie den Abgrund zwischen den ‚empirischen Wertungen’ und der Vernunft, zwischen Gedanken und Wirklichkeit, nicht zudeckt, sondern aufrechterhält und immer wieder aufreisst, bis er durch eine von der unverstümmelten Theorie geleiteten Praxis selbst geschlossen wird“ (ebd.).

DEWEY stand tatsächlich einer solchen philosophischen Prosa fern. Für ihn tat sich zwischen „Gedanken“ und „Wirklichkeit“ kein Abgrund auf, er sprach nie davon, dass die Theorie die Praxis „leiten“ sollte, und er hat nie zwischen einer „verstümmelten“ und einer „unverstümmelten“ Theorie unterschieden. Wohl aber stellte er in Frage, dass philosophierende Intellektuelle im Besitze der „Wahrheit“ sein könnten. Und er behauptete nie die Autonomie des Geistes gegenüber der Natur. Was MARCUSE als schweren Vorwurf verstand, nämlich dass DEWEYS Theorie „naturalistisch“ sei (ebd., S. 227), hätte der gerade als ihren Vorteil hingestellt.

---

1944 amerikanischer Staatsbürger. KARSEN war von 1946 bis 1948 in Deutschland tätig und reorganisierte von 1950 an im Auftrag der UNESCO das Erziehungswesen in Ekuador.

[637] HERBERT MARCUSE (1898-1979) hatte in Germanistik promoviert und studierte von 1928 an Philosophie bei MARTIN HEIDEGGER in Freiburg/Br. Bis 1932 war er HEIDEGGERS Assistent. MARCUSE emigrierte 1934 in die Vereinigten Staaten. Er war in New York am Institut für Sozialforschung tätig und arbeitete von 1942 an im Office of Strategic Services in Washington. 1954 wurde er an die Brandeis University berufen, später war an der University of California in San Diego tätig. MARCUSE war einer intellektuellen Mentoren der New Left und der internationalen Studentenbewegung.

1943 hatte sich DEWEY zusammen mit SIDNEY HOOK[638] und ERNEST NAGEL[639] mit einem englischen Essay HORKHEIMERS auseinandergesetzt, der in der *Partisan Review*[640] erschienen war. Die Antwort HORKHEIMERS auf die Kritik bereitete das definitive Verdikt vor. Bei Erscheinen von *The Eclipse of Reason* war der Fall klar. MAX HORKHEIMER formulierte einen weit reichenden Verdacht, der in Deutschland bis heute den wesentlichen Vorbehalt gegenüber dem Pragmatismus darstellt:

> „Indem der Pragmatismus versucht, die Experimentalphysik zum Prototyp aller Wissenschaft zu machen und alle Sphären des geistigen Lebens nach den Techniken des Laboratoriums zu modeln, ist er das Pendant zum modernen Industrialismus, für den die Fabrik der Prototyp des menschlichen Daseins ist und der alle Kulturbereiche nach der Fliessbandproduktion oder nach dem rationalisierten Bürobetrieb modelt" (HORKHEIMER 1991, S. 68).

Eine Analogie zwischen *Labor* und *Fabrik* zu wagen, ist ebenso kühn wie abwegig. Keine Fabrik könnte je ein Experiment machen, jedes Produkt muss vorhersehbar fertig gestellt werden. Die Behauptung, der Pragmatismus sei das „Pendant" zum Industrialismus hält sich zäh, aber wird durch Wiederholung nicht besser. Zudem waren die Kenntnisse HORKHEIMERS begrenzt (SCHMIDT 2004, S. 21f.), MEAD hatte er nie gelesen, von PEIRCE kannte er wenig mehr, als das KANT-Zitat, von WILLIAM JAMES hatte er kaum etwas wahrgenommen, und die DEWEY-Lektüre ist sehr selektiv. Sie erfolgte offenbar auch erst *nach* den Vorträgen, als HORKHEIMER das Buch ausarbeitete (ebd., S. 22).

Der Pragmatismus wird einfach der Kulturkritik unterworfen, die HORKHEIMER zusammen mit ADORNO als *Dialektik der Aufklärung* bezeichnet hat. Sie ist extrem deterministisch, das gesamte gesellschaftliche Leben und jede Form von Kultur soll der „Fliessbandproduktion" unterworfen sein, eine Idee, auf die DEWEY nie gekommen wäre. HORKHEIMERS Kritik geht an dem, was DEWEY zeigen wollte, komplett vorbei, vor allem weil nach wie vor die Philosophie HEGELS die Grundlage sein sollte. HORKHEIMERS eigene Philosophie will die „Beziehung zwischen dem subjektiven und dem objektiven Begriff der Vernunft" aufzeigen (ebd., S. 174), ein Unternehmen, das DEWEY tatsächlich für aussichtslos gehalten hat. Viel Sympathie für DEWEY zeigt HORKHEIMER nicht, aber erkennt auch nicht allzu viel. ROBERT WESTBROOK (1991, S. 187) war es lediglich eine Fussnotenbemerkung wert, als er feststellte:

> „Like the rest of the first generation of the Frankfurt school, Horkheimer did not know what he was talking about when it came to pragmatism."

HORKHEIMER kehrte 1949 nach Deutschland zurück. Er hatte 1946 einen Ruf der Universität Frankfurt erhalten, auf seine alte Professur zurückzukehren und das Institut für Sozialforschung neu zu eröffnen. Das geschah im August 1950, finanziert zum Teil mit amerikanischen Stiftungsgeldern. HORKHEIMER behielt seine amerikanische Staatsbürgerschaft bei, was nur möglich war, weil Präsident TRUMAN im Juli1952 einen entsprechenden Erlass unterzeichnete. Der Pragmatismus war fortan kein Thema mehr.

---

[638] Der Marxist und Schüler DEWEYS, SIDNEY HOOK (1902-1989) lehrte Philosophie an der New York University.

[639] ERNEST NAGEL (1901-1985) wurde in Prag geboren und kam mit zehn Jahren in die Vereinigten Staaten. Er promovierte 1930 an der Columbia University und erhielt dort 1967 eine volle Professur. NAGEL machte sich einen Namen als Wissenschaftstheoretiker.

[640] Die politisch-literarische Vierteljahrsschrift *Partisan Review* erschien zwischen 1934 und 2003.

MAX HORKHEIMER und die frühe Frankfurter Schule waren nicht die einzigen, die sich mit dem Pragmatismus auseinandersetzten. Es gibt andere Spuren, die näher zur Pädagogik liegen. Einer der kaum bekannten deutschsprachigen Emigranten in den Vereinigten Staaten war RUDOLF FLESCH. Er wurde 1911 in Wien geboren und emigrierte 1938. Ursprünglich studierte er Rechtswissenschaft und arbeitete als Anwalt. In New York schrieb er sich an der Columbia University ein und machte einen Ph.D Abschluss in Englischer Sprache und Literatur. Nach seinem Studium wurde er zu einem gefragten Experten für Leseforschung. Er veröffentlichte 1951 einen Test zur Lesbarkeit (readability) von Texten. Sein berühmtestes Buch erschien vier Jahre später.

- Es heisst *Why Johnny Can't Read and What Can You do About it*
- und wurde zu einem nationalen Bestseller, der bis heute zitiert wird.

Die zentrale These des Buches war, dass „Johnny" - der amerikanische Durchschnittsjunge - nicht lesen kann, weil er nicht unterrichtet wird, genauer: Johnny wird falsch unterrichtet, und noch genauer: er wird nach den Methoden der progressiven Pädagogik unterrichtet und kann deswegen nicht lesen. Ein viel gebrauchtes Verfahren war die „look-say"-method, nach der Wörter gelernt werden sollen, indem man sie anschaut. Die Lernenden mussten gesehene Buchstabenfolgen speichern und als Wort erinnern, aber immer dann, wenn sie mit einem neuen Wort konfrontiert wurden, versagte die Methode. FLESCH schlug daher vor, zum alten phonetischen Verfahren zurück zu kehren, also Worte zu lernen, indem man sie hört und nicht einfach sieht.

FLESCH' Buch wurde drei Jahre nach Erscheinen in einem Vortrag erwähnt, der am 13. Mai 1958 in Bremen stattfand. Der Vortrag wurde im Rahmen der Reihe „geistige Begegnungen in der Böttcherstrasse" gehalten, die Vortragende hiess HANNAH ARENDT; sie war durch einen ihrer Lehrer eingeladen worden, in der Reihe zu sprechen. Der Lehrer war KARL JASPERS, seit 1948 Professor für Philosophie[641] an der Universität Basel und einer der grossen moralischen Autoritäten der noch jungen Bundesrepublik. HANNAH ARENDT hatte 1928 bei JASPERS mit einer Studie *Der Liebesbegriff bei Augustin. Versuch einer Interpretation* promoviert und war ihrem Lehrer lebenslang verbunden. Der Titel ihres Bremer Vortrags lautete kurz und bündig: *Die Krise der Erziehung* (ARENDT 1958).

Der Vortrag ist als Broschüre im Angelsachsen-Verlag in Bremen veröffentlicht worden und blieb wie HORKHEIMERS *Eclipse of Reason* weitgehend unbeachtet. ARENDTS Vortrag ist „Erwin Loewenson zum siebzigsten Geburtstag gewidmet", was darauf hindeutet, dass HANNAH ARENDT ihren Thesen zur Erziehung einige Bedeutung beigemessen haben muss. LOEWENSOHN nämlich war ein enger Freund aus Heidelberger Tagen, also im Umkreis ihrer Studien bei KARL JASPERS. Der Schriftsteller LOEWENSOHN war mit 21 Jahren einer der Initiatoren des literarischen „Neuen Clubs," der 1909 in Berlin gegründet wurde. Er veröffentlichte vor allem im Umkreis der expressionistischen Zeitschriften *Die Aktion* oder *Der Feuerreiter*. LOEWENSOHN stand der zionistischen Bewegung nahe und floh 1933 nach Palästina. Der Geburtstagsgruss von HANNAH ARENDT erreichte ihn in Tel Aviv.[642]

---

[641] JASPERS war Nachfolger von PAUL HÄBERLIN auf der Basler Professur für Philosophie. Der Mediziner, Psychiater und Philosoph KARL JASPERS (1883-1969) wurde 1922 Ordinarius für Philosophie an der Universität Heidelberg. Er wurde 1937 zwangsweise in den Ruhestand versetzt und erhielt 1943 Publikationsverbot.

[642] ERWIN LOEWENSON (1888-1963) veröffentlichte vor und nach dem ersten Weltkrieg unter dem Pseudonym Golo Gangi. Unter eigenem Namen erschien 1962 das Buch *Georg Haym oder Vom Geist des Schicksals* (Ellermann Verlag, Hamburg).

HANNAH ARENDT hatte nach ihrer Promotion ein Stipendium der Notgemeinschaft der Deutschen Wissenschaft erhalten und arbeitete über die jüdische Schriftstellerin RAHEL VARNHAGEN. Das Problem der Arbeit war, wie Juden in Deutschland trotz Assimilation im 19. Jahrhundert kulturell und sozial ausgegrenzt werden konnten. 1929 hatte sie GÜNTHER STERN geheiratet, der später als GÜNTHER ANDERS bekannt werden sollte.[643] Nachdem er im März 1933 nach Paris emigriert war, wurde sie in Berlin festgenommen und verbrachte Tage in Gestapo-Haft. Nach der Entlassung ging sie ebenfalls ins Exil und traf nach einigen Stationen GÜNTER STERN in Paris. Die Ehe wurde 1937 geschieden, HANNAH ARENDT heiratete im Januar 1940 HEINRICH BLÜCHER[644] und wurde wenige Monate später in Südfrankreich als „feindliche Ausländerin" interniert.

Im Mai 1941 kam sie zusammen mit ihrem Ehemann und ihrer Mutter über Lissabon nach New York. HANNAH ARENDT wurde 1951 amerikanische Staatbürgerin, nachdem sie sich zuvor als Journalistin und Essayistin einen Namen gemacht hatte. Sie war in verschiedenen zionistischen Organisationen tätig und arbeitete auch als Lektorin, bevor sie 1953 eine befristete Professur am Brooklyn College in New York City erhielt. In dieser Stellung kam sie nach Bremen. Eine ordentliche Professur hatte sie trotz ihrer wachsenden Reputation nie inne, sie war von 1963 bis 1967 an der University of Chicago tätig und lehrte von 1967 bis 1975 in der Graduiertenfakultät der New School of Social Research in New York. Beide Professuren waren keine Dauerstellen. Mitte der fünfziger Jahre stellte sie in Deutschland einen Antrag auf Wiedergutmachung des ihr von den Nationalsozialisten zugefügten Unrechts; diesem Antrag wurde erst 1972 stattgegeben, und es kam zur Auszahlung einer grösseren Summe.

Im Jahr des Bremer Vortrags wurde HANNAH ARENDT korrespondierendes Mitglied der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung, 1959 erhielt sich den Lessing-Preis der Freien und Hansestadt Hamburg und 1961 war sie Beobachterin des Eichmann-Prozesses in Jerusalem. Ihr Buch Die *Banalität des Bösen* von 1963 machte sie weltberühmt. Was hatte sie 1958 über die Krise der Erziehung zu sagen? Die Frage, warum „Johnny nicht lesen kann," wird auf die allgemeinere Frage bezogen, warum

> „der Lernstand der durchschnittlichen amerikanischen Schule so sehr hinter dem durchschnittlichen Standards in eigentlich allen europäischen Ländern zurückbleibt" (ebd., S. 9).

Belegt wird diese Annahme nicht, es gibt zu diesem Zeitpunkt auch gar keine vergleichende Statistik, die Zahlen hätte liefern können, wie weit der Lernstand der amerikanischen Schule zurückliegt. Dafür ist auch hier der Schuldige klar.

- Nirgendwo sonst als in den Vereinigten Staaten „hat man sich so kritiklos den modernsten Theorien auf dem Gebiet der Pädagogik unterworfen,"

---

[643] GÜNTHER STERN (1902-1992) studierte Philosophie und promovierte 1923 bei EDMUND HUSSERL in Freiburg/Br. THEODOR ADORNO hat verhindert, dass STERN sich an der Universität Frankfurt habilitieren konnte. Er arbeite danach als Journalist, vornehmlich für den Berliner „Börsen-Courier." Dessen Feuilletonchef störte sich an der Fülle der Beiträge, die unter dem jüdischen Namen „Stern" erschienen. Daher nannte sich STERN „Anders." Er kam 1950 nach Österreich und lebte als freier Schriftsteller und Übersetzer in Wien. Sein Hauptwerk *Die Antiquiertheit des* Menschen erschien 1956.

[644] HEINRICH BLÜCHER (1899.-1970) war Kommunist und trat 1928 aus der Partei aus, als STALINS diktatorischer Kurs unübersehbar wurde. Er traf HANNAH ARENDT 1936 in Paris. Die beiden heirateten am 16. Januar 1940. BLÜCHER war Autodidakt und machte gleichwohl noch eine akademische Karriere. Er war seit 1952 als Professor für Philosophie am Bard College in Annandale-on-Hudson im Bundesstaat New York tätig.

- die Krise der Erziehung in Amerika ist die „Bankrotterklärung der progressive education,“
- und die Krise ist der Preis, den man für ein strikt egalitäres Schulsystem bezahlt.

Die amerikanische Auffassung, wonach Bildung „zu den unabdingbaren Bürgerrechten“ gehört, hat zu einer Nivellierung der Anforderungen geführt, die die Höhere Bildung im europäischen Sinne ausser Kraft gesetzt hat (ebd., S. 9/10).

Die „Illusion“ einer weit reichenden, fortschrittlichen Reform der Erziehung sei dem „Pathos des Neuen“ entsprungen, das auf Tradition keine Rücksicht nimmt und nehmen kann. „In wunderlicher Weise“ sei es „progressive education“ gelungen, „eine radikalste Revolutionierung des gesamten Erziehungssystems“ zu bewirken (ebd., S. 8).

> „Was in Europa Experiment blieb, hie und da an einzelnen Schulen und Landerziehungsheimen ausprobiert wurde, um sich dann teilweise auch in grösserem Massstab spürbar zu machen, hat in Amerika vor etwa 25 Jahren gleichsam von einem Tag zum andern alle Traditionen und alle bewährten Lehr- und Lernmethoden über den Haufen geworfen“ (ebd., S. 8/9).

Wieder gibt es keine Zahlen, dafür wird eine gigantische Wirkungsannahme ins Spiel gebracht. Das Jahr 1958 ist, wie gezeigt, voll von Vorwürfen gegen die *progressive education*, aber dass sich die Philosophin HANNAH ARENDT diesem Trend einfach anpasst, verwundert und wirft Fragen auf. Ihre Vorwürfe richten nicht nur gegen die progressive Erziehung, sondern auch gegen den Pragmatismus. Dabei geht um vier verschiedene Kritikpunkte:

1. Das Kind wird der Autorität der Erwachsenen entzogen und aber nicht befreit, sondern dem Anpassungsdruck der Lerngruppe preisgegeben, was viel schlimmer sei.
2. Das Lehren wird reduziert auf Methoden des Lernens, in der Folge werden die Inhalte des Unterrichts beliebig.
3. Die Grundüberzeugung des Pragmatismus, dass „man nur wissen und erkennen könne, was man selbst gemacht habe,“ führt dazu, *Lernen* so weit wie möglich durch *Tun* zu ersetzen.
4. Eine weitere Folge des Prinzips der Tätigkeit war, Lernarbeit in Spiel aufzulösen, weil das Spiel als das entscheidende Medium der kindlichen Erfahrung angesehen wurde
(ebd., S. 11ff.).

HANNAH ARENDT mag bei dieser Kritik progressive Schulen in New York vor Augen gehabt haben, etwa das seit 1921 bestehende und immer noch existente *Little Red School House* in Manhattan. Die zunächst öffentlich und privat finanzierte Schule ist berühmt geworden durch das gleichnamige Buch ihrer Gründerin, ELISABETH IRWIN.[645] Die Schule sollte ein Experiment darstellen, das der Frage diente, ob die Prinzipien der progressiven

---

[645] ELISABETH ANTOINETTE IRWIN (1880-1942) war die Tochter eines New Yorker Baumwollhändlers. Sie studierte am Smith College sowie an der Columbia University. 1912 wurde sie Mitglied der Public Education Association und arbeitete als Journalistin. 1921 wurde im Annex-Gebäude der Public School No. 61 in Manhattan einer progressiven Reformschule gegründet. Sie hiess *Little Red School House*, weil das Gebäude rot angestrichen war. Die Schule erhielt 1932 ein eigenes Gebäude in der Bleeker Street. Sie wurde zunächst nur als Primarschule geführt, 1940 kam eine High School dazu. .

Pädagogik auch in Grosstadtschulen angewendet werden können. Offenbar war das Experiment erfolgreich, die Schule erfreut sich heute einer ungebrochenen Nachfrage, obwohl sie seit 1932 als Privatschule hohe Gebühren verlangt.

Aber kann von solchen Fällen nicht auf das gesamte System schliessen, und zwar weder in positiver noch in negativer Hinsicht. Die zentrale These von HANNAH ARENDT, dass die progressive Pädagogik nach dem Ersten Weltkrieg die amerikanischen Schulen gleichsam erobert habe, trifft in keiner Hinsicht zu. Weder verschwanden die Lehrmittel aus den Schulen noch wurde Lernen in Spiel verwandelt oder wurden die Kinder permanent dem Druck ihrer Lerngruppe ausgesetzt. Überhaupt ist es falsch, von einem einheitlichen Bild auszugehen. Es gab und gibt nicht „die" amerikanische Schule. Die progressive Pädagogik war kein Unterwanderungsphänomen, wenn dann wurde ihre Prinzipien offen adaptiert, und sie waren keineswegs immer mit einem Erziehungsdesaster verbunden.

Was HANNAH ARENDT vermisst, ist das deutsche Gymnasium. Die High School ist für sie nur „eine Art erweiterter Volksschule" (ebd., S. 10), die nicht auf das Studium vorbereitet und deren Qualität entsprechend gering ist. Das ist zutreffend, aber die Folge ist auch, dass es in den Vereinigten Staaten kein Abitur oder keine Maturität gibt, sondern dass die Universitäten sich die Studierenden mit eigenen Prüfungen aussuchen. Wer sich darauf vorbereiten will, was niemand muss, besucht zumeist ein College. Die zwölf Jahre Primarschule und High School sind ausschliesslich der Allgemeinbildung vorbehalten, die jedes Kind erhalten soll. Bildung wird als Bürgerrecht verstanden, das nicht selektiv verteilt werden kann.

Gegenüber der falschen Erziehung muss es auch die richtige geben, wenn die Kritik Sinn machen soll. Philosophisch wird die richtige oder die angemessene Erziehung auf das zurückgeführt, was HANNAH ARENDT die *menschliche Grundsituation* nennt.

> „Erziehen tun wir im Grunde immer für eine aus den Fugen geratene oder geratende Welt, denn dies ist die menschliche Grundsituation, in welcher die Welt von sterblichen Händen geschaffen ist, um Sterblichen für eine begrenzte Zeit als Heimat zu dienen. Weil die Welt von Sterblichen gemach ist, nutzt sie sich ab; und weil sie ihre Bewohner dauernd wechselt, ist sie in Gefahr, selbst so sterblich zu werden wie ihre Bewohner. Um die Welt gegen die Sterblichkeit ihrer Schöpfer und Bewohner im sein zu halten, muss sie dauernd neu eingerenkt werden. Die Frage ist nur, dass wir so erziehen, dass ein Einrenken überhaupt möglich bleibt, wenn es auch natürlich nie gesichert werden kann." (ebd., S. 21).

Wie kann die Welt „eingerenkt" werden? Oder besser: Wie kann sie überhaupt ausrenken oder gar „aus den Fugen geraten"? Die Metaphern werden nicht konkretisiert. Sie dienen einem anderen Zweck, nämlich der Begründung einer im Kern konservativen, statt progressiven, Erziehung.

> „Unsere Hoffnung hängt immer an dem Neuen, das jede Generation bringt; aber gerade weil wir nur hierauf unsere Hoffnung setzen können, verderben wir alles, wenn wir versuchen, das Neue so in die Hand zu bekommen, dass wir, die Alten, bestimmen können, wie es aussehen wird. Gerade um des Neuen und Revolutionären willen in jedem Kinde muss die Erziehung *konservativ* sein; dies Neue muss sie bewahren und als ein Neues in eine alte Welt einführen, die, wie revolutionär sie sich auch gebärden mag, doch im Sinne der nächsten Generation immer schon überaltert ist und nahe dem Verderben" (ebd.; Hervorhebung J.O.).

HANNAH ARENDTS erster Lehrer war MARTIN HEIDEGGER. Die Grundfigur seiner Philosophie nannte er das In-der-Welt-Sein des Menschen. HEIDEGGER spricht auch vom „Geworfensein“ des Menschen, der sich in einer „unwirtlichen“ Welt zurechtfinden muss, die er sich nicht ausgesucht hat. ARENDT erweitert diese Figur um die Idee des *Anfangs*. Jeder Mensch ist ein neuer Anfang, und die Erziehung muss ihn in eine Welt hineinführen, die er verändern kann, aber die ihn überlebt. Doch das übersieht, zugunsten einer existentialistischen Figur, die kulturelle Kontinuität und das Überdauern von Werken oder Problemlösungen. Zudem „altern“ Menschen nicht einfach, sondern durchleben Phasen. Schliesslich sind Kinder wohl neu, wenn sie auf die Welt kommen, aber nicht durchgehend revolutionär. Und „neu“ kann nicht einfach mit *dem* „Neuen“ gleichgesetzt werden, das es im Blick auf die Welt nie gibt und auch nicht geben kann, jedenfalls dann nicht, wenn man dem Theorem der Kontinuität des Pragmatismus folgt.

Die Erziehung kann nicht einfach „konservativ“ sein, schon gar nicht im Sinne einer Paradoxie. Wenn Erziehung etwas mit realen Kindern zu tun haben soll, dann gilt sie ihrer Zukunft, aber das ist mehr und anderes, als eine alte Welt zur Verfügung zu haben und sie von neuen Erdenbürgern durchlaufen zu lassen, damit sie darauf vorbereitet sind, die alte Welt verändern zu können. Die „Welt“ steht keiner Erziehung zur Verfügung, und zwar weder als eine alte noch als eine neue. Die grundlegende Relation ist nicht die des „Menschen“ in der „Welt,“ sondern die des *Akteurs* in der *Situation*. Erziehung ist im Kern eine Interaktion, die stets auf Wechselwirkung eingestellt ist. HANNAH ARENDT definiert in ihrem Vortrag „Erziehung“ an keiner Stelle. Der Pragmatismus hätte hier vermutlich helfen können.

HORKHEIMERS *Eclipse of Reason* wurde 1947 und 1948 in angelsächsischen Philosophiezeitschriften rezensiert, jedoch fast ausschliesslich negativ. Das Buch tauchte schon 1952 in einem Antiquariat auf (SCHMIDT 2004, S. 35) und wurde nie neu aufgelegt. Die einzige Rezension in einer grösseren Zeitung erschien 1947 in der New York Times. Der Verfasser war der deutsche Philosoph und Schriftsteller LUDWIG MARCUSE.[646] Er lehrte zu diesem Zeitpunkt an der University of California in Los Angeles als Professor für deutsche Literatur. MARCUSE war unter den deutschen Exilanten der einzige, der zum Pragmatismus einen positiven Zugang fand. Er stand der Frankfurter Schule kritisch gegenüber und sah in der amerikanischen Philosophie keineswegs den Untergang der Theorie (MARCUSE 1955).

Das zeigt etwa sein Buch *Amerikanisches Philosophieren* aus dem Jahre 1959. Hier finden sich faire und erhellende Portraits von PEIRCE, JAMES, DEWEY und HENRY ADAMS, aber vor allem bringt MARCUSE seinen Befund auf treffende Pointen, etwa wenn er dem Pragmatismus zugesteht, er strebe nicht nach *Erlösung*, sondern nach *Lösungen*, und er vermeide *Einsamkeit* und suche *Einmischung*, die nämlich in öffentliche Geschäfte und so in die Politik (MARCUSE 1959). Soviel Sympathie brachte der vierte im Bunde, der Philosoph SIEGFRIED MARCK,[647] nicht auf. MARCK, ein Freund THOMAS MANNS, lehrte an der Roosevelt University und wurde nach seiner Emeritierung als Visiting Professor an die Universität Bonn

---

[646] LUDWIG MARCUSE (1894-1971) studierte Philosophie und Literaturwissenschaft in Berlin und Freiburg/Br. Er promovierte 1917 bei den Theologen und Philosophen ERNST TROELTSCH (1865-1923) in Berlin. MARCUSE arbeitete nach seiner Promotion als Schriftsteller und ging 1933 ins Exil nach Frankreich. Er wurde 1937 aus Deutschland ausgebürgert und kam 1939 in die Vereinigten Staaten. 1944 erhielt er die amerikanische Staatsbürgerschaft und ein Jahr später wurde er Professor an der University of Southern California. Anfang der sechziger Jahre kehrte MARCUSE nach Deutschland zurück.

[647] SIEGFRIED MARCK (1889-1957) wurde 1930 als Ordinarius für Philosophie an die Universität Breslau berufen. 1933 musste er seine Professur aufgeben. 1938 erhielt er eine Position als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität von Dijon, 1939 gelangte er in die Vereinigten Staaten. Er erhielt eine Professur an der 1945 gegründeten Roosevelt University in Chicago. 1955 wurde MARCK emeritiert und ging nach Bonn.

berufen. Er kritisierte am Pragmatismus vor allem die fehlende Bildungstheorie, die nicht ohne die Kategorie des Geistes möglich sei und die nur neuhumanistisch begründet werden könne (MARCK 1938, 1951).

Hier schliesst in gewisser Hinsicht eine andere amerikanische Kritik an, die sich in einer Diskussion manifestierte, die DEWEY Ende der dreissiger Jahre mit dem Präsidenten der Universität von Chicago, ROBERT MAYNARD HUTCHINS, [648] geführt hat. Hier geht es nicht um Subtilitäten des deutschen Idealismus und auch nicht um Existenzphilosophie, sondern um die Frage, was grundsätzlich Bildung ausmachen und sie steuern soll. HUTCHINS war nicht irgendwer, sondern einer der grossen amerikanischen Intellektuellen des 20. Jahrhunderts und in vielen Hinsichten der direkte Gegenspieler DEWEYS. HUTCHINS machte stark, was man gelegentlich als „humanistische Bildungsidee" bezeichnet hat. Bildung ist nicht gebunden an Zwecke, sondern dient ausschliesslich der Enkulturation. Es gibt so auch keine „neue Erziehung," Bildung erwirbt man in der Auseinandersetzung mit der grossen abendländischen Tradition der Philosophie, Musik, Literatur und Kunst. „Anwendbar" oder „effizient" ist das nicht und muss es nicht sein.

Der spätere Präsident der Columbia University, NICHOLAS MURRY BUTLER, hat 1898 in einem Essay den Term „new education" neu verwendet und nachhaltig bekannt gemacht. Von „neuer Erziehung" ist schon zuvor verschiedentlich die Rede gewesen, aber der Begriff wird erst durch den Kontext der Schulreformdiskussion im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts durchschlagend. „Neu" wäre eine Erziehung, die sichtbar mit den tradierten Formen des Lehrens und Lernens brechen würde. Gemeint waren, nochmals gesagt, die Methoden des Primarschulunterrichts, die den Schüler passiv liessen und *rote learning* abverlangten Der Wandel wurde dort gesehen, wo das aktive Lernen der Schüler in den Mittelpunkt gestellt wurde.

In diesem Rahmen hatte JOHN DEWEY 1902[649] darauf verwiesen, dass es keinen Gegensatz zwischen „Kind" *oder* „Curriculum " geben könne, weil das „oder" - also der explizite Dualismus - philosophisch und praktisch irreführend sei. Aber genau *wegen* dieses Dualismus entwickelte die „neue Erziehung" ihre schöpferische und polemische Kraft. Die neue Erziehung war *gegen* die alte Schule eingestellt und der Gegensatz war ein harter Dualismus, der die gesamte Rhetorik bestimmte und Tiefenschichten pädagogischer Überzeugungen tangierte. Der Konflikt zwischen der Kindorientierung und der Lehrplanorientierung dauert an und ist grundlegend bis in die heutigen Diskussionen hinein. Wer etwa für „Standards" argumentiert, scheint automatisch gegen das „Kind" zu votieren (NODDINGS 2003).

Für BUTLER (1907, S. 79ff.) war selbstverständlich, dass die „neue Erziehung" die Bedingung sei für die Weiterentwicklung der amerikanischen Demokratie, wobei auch die öffentliche Meinung und so der fortlaufende Prozess der kritischen Diskussion verschiedener Positionen, Kulturen und Ansichten als Faktor der Erziehung verstanden wurden. Vor allem diese Fundierung in Demokratie und Öffentlichkeit unterscheidet amerikanische von

---

[648] ROBERT MAYNARD HUTCHINS (1899-1977), Absolvent der *Yale-University*, lehrte von 1925 an zwei Jahre an der Yale Law School, bevor er dort Dekan wurde. 1929 wurde er der fünfte Präsident der *University of Chicago*, eine Position, die er bis 1945 innehatte. Von 1945 bis 1949 war er Kanzler (chancellor) der *University of Chicago*. Von 1943 bis 1974 an war er Chairman of the Board der *Encyclopedia Britannica*. 1954 wurde er Präsident des *Fund for the Republic*, von 1969 war HUTCHINS Chairman of the Board des *Center for the Study of Democratic Institutions* in Santa Barbara/Calif. HUTCHINS war ein rigoroser Verfechter der akademischen Freiheit, in den fünfziger Jahren verweigerte er den Loyalitätseid der Fakultäten.

[649] DEWEY (2002), S. 83-100.

europäischen Positionen der Erziehungstheorie. Die Kindzentrierung ist demgegenüber keine amerikanische Besonderheit. Theorien, die sich gegen starre Methoden und die Lehrplanzentrierung des Unterrichts richteten, sind in der kontinentaleuropäischen Pädagogik des 19. Jahrhunderts an vielen Stellen nachweisbar, oft mit Lehrkräften als Autoren (OELKERS 2005, Kap. 2.1.)

Die Kindzentrierung hat zwei historische Bedingungsfaktoren, die hier nochmals genannt sein sollen,

- die Kindergartenbewegung und so die Praxis frühkindlicher Erziehung auf der einen,
- die Entwicklung der Kinderpsychologie auf der anderen Seite.

Die rasche Gründung von Kindergärten nach FRÖBELS Tod (1852) schaffte eine eigene Profession für die vorschulische Erziehung, die kritisch gegenüber dem gängigen Unterricht eingestellt war und die vom spielerischen, wenngleich angeleiteten Lernen ausging. Das „aktive" Kind ist so zunächst das Kindergartenkind. Die wesentlich von WILLIAM PREYER und BERNARD PEREZ[650] begründete Kinderpsychologie bestätigte die Sichtweise des aktiv lernenden, sich selbst organisierenden Kindes, das in der Erziehung intelligent behandelt werden muss. Die amerikanische progressive Erziehung koppelte diese Sichtweise mit der Demokratisierung der Schule.

Eine der Theorie dieser Erziehung entwickelte ELLA FLAGG YOUNG 1906 in ihrer Schrift *Ethics in School*. Grundlegend für die Erziehung und ihren Verlauf sind nicht abstrakte Werte und Normen, sondern die sozialen Beziehungen der Schüler untereinander sowie die zwischen Lehrern und Schülern (FLAGG YOUNG 1906, S. 22ff.). Die moralischen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen führen zu Gewohnheiten, die den Idealen der Erwachsenen mehr oder weniger nahe kommen (ebd., S. 28). Autorität kann nicht verordnet werden, sondern setzt den Willen und die Entwicklung des Kindes voraus (ebd., S. 29), Kinder aber sind immer Teil sozialer Gruppen und Wirklichkeiten und müssen herausfinden, wie Wunsch und Wirklichkeit in Einklang zu bringen sind (ebd., S. 30).

Es gibt keinen magischen Kanal, mit dem Erziehung den Kindern unabhängig von deren Willen und Erfahrungen Moral „beibringen" könnte. Demgegenüber sind viele metaphysische Theorien der Erziehung davon überzeugt, es nicht mit willentlichen Akten verschiedener Personen zu tun zu haben, die sich auf eine fragile soziale Wechselwirkung einstellen müssen, sondern mit der Realisierung einer „Idee" oder eines übergeordneten „Ziels" (ebd.).

- Aber Kinder reagieren sichtbar, wenn sie Zweifel haben, ob eine Regel oder eine soziale Gewohnheit (custom) vernünftig ist (ebd., S. 31).
- Sie lernen und arbeiten intelligent,
- sie stimmen nicht immer mit der Lehrkraft überein
- und wollen in dem, was sie tun, verstanden werden (ebd., S. 35).

Wer Kinder einfach zur Imitation oder Übernahme anhält, verletzt ihre Intelligenz. Sie übernehmen nicht einfach, was sie sehen und hören, sondern prüfen es aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen, die nicht erst in der Schule pädagogisch relevant sind. Das hat Folgen für die Theorie der Erziehung, die nicht länger „prinzipiell" verstanden werden soll.

---

[650] BERNARD PEREZ (1836.1903) lebte als psychologischer Schriftsteller in Paris.

- „All principles by themselves are abstract," schreibt JOHN DEWEY (1991, S. 7) in *Experience and Education*.
- „They become concrete only in the consequences which result from their application."

Prinzipien der pädagogischen Reform, wie sie seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts diskutiert werden, sind sehr fundamental und sehr weitreichend. Aber wer sie richtig verstehen will, kann nicht von „Entweder:Oder-Philosophien" ausgehen, also sich auf die eine Seite gegen die andere stellen. Alles kommt darauf an, wie diese Prinzipien in der *Praxis* der Erziehung, in Schulen, Familien und anderen sozialen Feldern, interpretiert werden. Man muss herausfinden, wie sie *konkret* die Erfahrung bestimmen oder nicht bestimmen. Die „neue" Erziehung ist so nicht einfach aufgrund ihrer Selbstbehauptungen die bessere. Sie muss sich bewähren, und zwar von ihren eigenen Konsequenzen aus.

*Experience and Education* erschien 1938.[651] DEWEY hatte sich Ende des Jahres 1936 mit einem provozierenden Buch von ROBERT HUTCHINS, auseinander gesetzt,[652] in dem die *progressive education*, der DEWEY zugerechnet wurde und wird, auf das heftigste attackiert worden war. HUTCHINS' *The Higher Learning in America* (1936) markiert in zentralen Positionen das Gegenteil des Programms der amerikanischen Reformpädagogik. HUTCHINS begründete neu, was in der angelsächsischen Welt *liberal education* genannt wird, eine Bildung, die frei ist von praktischen Bezügen. Grundlegend, so HUTCHINS, sei nicht das Verhältnis von Lernen und Handeln und so die Probe des Abstrakten in der Erfahrung, sondern der Kanon der Höheren Bildung, der in einem verbindlichen Set an Grossen Büchern überliefert werde.

Davon sei die amerikanische Öffentlichkeit weit entfernt. Sie erwarte Nutzen und letztlich humanes Kapital. Das wird 1936 so gesagt:

> „This is the position of the higher learning in America. The universities are dependent on the people. The people love money and think that education is a way of getting it. They think too that democracy means that every child should be permitted to acquire the educational insignia that will be helpful in making money. They do not believe in the cultivation of the intellect for its own sake" (HUTCHINS 1936, S. 31).

Der Zustand der Nation ist abhängig vom Zustand der Erziehung. Aber das gilt auch umgekehrt: Der Zustand der Erziehung ist abhängig vom Zustand der Nation. Das ist ein Teufelskreis (vicious circle), der nur zu durchbrochen werden kann, wenn es gelingt, den wahren Sinn der Höheren Bildung verständlich zu machen.

> „We can do so only if some institutions can be strong enough and clear enough to stand firm and show our people what the higher learning is. As education it is the single-minded pursuit of the intellectual virtues. As scholarship it is the single-minded devotion to the advancement of knowledge. Only if the colleges and universities can

---

[651] JOHN DEWEY: *Experience and Education* (New York: Macmillan Co. 1938) (DEWEY 1991, S. 1-62; DEWEY 2002, S. 227-281).

[652] JOHN DEWEY: *Rationality in Education*. In: The Social Frontier Vol. III, No. 21 (December 1936), S. 71-73. JOHN DEWEY: *President Hutchins' Proposals to Remake Higher Education*. In: The Social Frontier Vol. III, No. 22 (January 1937), S. 103/104. ROBERT MAYNARD HUTCHINS: *Grammar, Rhetoric, and Mr. Dewey*. In: the Social Frontier Vol. III, No. 23 (February 1937), S. 137-139. JOHN DEWEY: *Was President Hutchins Serious?* In: The Social Frontier Vol. III, No. 24 (March 1937), S. 167-169.

devote themselves to these objects can we look hopefully to the future of the higher learning in America" (ebd., S. 32).

Was Hutchins „the pursuit of knowledge for its own sake" nennt (ebd., S. 36), sei aus den amerikanischen Universitäten weitgehend verschwunden. Die Professoren werden nicht oft nicht mehr nach ihrer intellektuellen Kapazität ausgesucht, sondern danach, ob sie und ihre Arbeiten nützlich erscheinen (ebd., S. 40). Aber Nützlichkeit für Berufe (vocationalism) führt zu einer trivialen Bildung und verleitet dazu, Wissenschaft nur noch von ihren „Resultaten" her wahrzunehmen (ebd., S. 43). Praktische Arbeit behindert die Bildung der Studierenden, die sich ihr eigenes Urteil bilden sollen. „An educated man knows what he is doing and why" (ebd., S. 51).

Die progressive Pädagogik wird direkt attackiert, und zwar als Fortschrittbehaultung:

„Our erroneous notion of progress has thrown the classics and the liberal arts out of the curriculum, overemphasized the empirical sciences, and made education the servant of any contemporary movement in society, no matter how artificial" (ebd., S. 65).

Dagegen wird eine Paedagogia perennis gestellt, eine Erziehung, die für alle Zeiten und jede Kultur oder Gesellschaft gilt. Sie hat nichts zu tun mit der intelligenten Anpassung des Organismus an wechselnde Umwelten, sondern folgt der Wahrheit (ebd., S. 65/66).

„Education implies teaching. Teaching implies knowledge. Knowledge is truth. The truth is everywhere the same.[653] Hence education should be everywhere the same … If education is rightly understood, it will be understood as the cultivation of the intellect. The cultivation of the intellect is the same good for all men in all societies" (ebd., S. 66/67).

Bildung sei so weder instrumentell noch funktional zu begreifen, vielmehr müsse bei jedem Bildungsgang die intellektuelle Tradition vorausgesetzt werden, an der sich jeder Lernende abzuarbeiten habe. Im März 1937 bezeichnete HUTCHINS das Ziel einer solchen Bildung mit „intellectual discipline," zu unterscheiden von dem reformpädagogischen Ziel der „Entwicklung der Persönlichkeit."[654] Bildung müsse im Blick auf die abverlangten Niveaus disziplinieren, und das sei nur möglich mit einer verbindlichen intellektuellen Überlieferung, über die nicht subjektiv entschieden werden könne und die nicht zur Wahl stehe. Dabei müsse in der Höheren Bildung auf praktische Bezüge verzichtet werden. Alltägliche Erfahrung und intellektuelle Bildung seien getrennte Grössen. Man könne also nicht die Erfahrung und schon gar nicht die praktischen Konsequenzen einer Theorie zum Massstab der Bildung erheben. Sie kann in diesem Sinne nur sich selbst genügen.

Die Diskussion über *liberal education* als akademische Alternative zur Reformpädagogik dauerte bis nach dem Zweiten Weltkrieg an und ist bis heute virulent (OELKERS 2004). HUTCHINS war der eigentliche Gegenspieler DEWEYS in der amerikanischen Diskussion über die Zukunft der Bildung, wobei HUTCHINS die beiden zentralen Themen im Spätwerk DEWEYS, nämlich *Freiheit* und *Demokratie*, mit seiner eigenen Bildungstheorie zu

---

[653] Das wird unter Rückgriff auf die *Summa Theologica* von THOMAS VON AQUIN gesagt (HUTCHINS 1936, S. 66 fn. 3).

[654] Diskussion mit WILLIAM A. NEILSON (Präsident des Smith College) am 7. März 1937 im *New York Times Magazine* (S. 1-2, 25).

besetzen versuchte.[655] Freiheit sei nicht einfach gegeben, sondern verlange Bildung, und Demokratie sei nicht einfach ein Problem der Partizipation und des Austausches zwischen verschiedenen Gruppen der Gesellschaft, sondern des Bildungsniveaus ihrer Mitglieder, das sich material entscheide, in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand.

Bildung (education), schrieb HUTCHINS 1953, habe zu tun mit der Entwicklung der intellektuellen Kräfte des Menschen. Aber das sei mehr als das experimentelle Lernen der Naturwissenschaften. Verglichen mit Kultur, Geschichte, Kunst und Philosophie seien die Daten der empirischen Forschung nur von begrenztem Nutzen, was auch damit zusammen hänge, dass sie „wertfrei" verstanden werden (HUTCHINS 1953, S. 70/71). Eine liberale Bildung sei eine zentrale Voraussetzung für das gute Leben und so für das Leben in der Demokratie, das Verstehen und Urteilskraft voraussetzt, also nicht durch ständiges Experimentieren erreicht werden kann (ebd., S. 72/73).

- Andererseits gibt es für die zweckfreie Bildung keine obere Grenze, „because there cannot be too many people with understanding and judgement" (ebd., S. 73).
- Und: es handelt sich eine lebenslange Aufgabe, die nicht mit dem Ende der Kindheit getan ist.

Dieser Einwand richtet sich gegen die kindzentrierte Pädagogik, die vor allem in den zwanziger Jahren weltweit grossen öffentlichen Einfluss hatte, ohne deswegen auch die schulen zu beherrschen. Manchmal, so HUTCHINS, denken wir Erziehung, als sei sie eine Art Kinderkrankheit, so wie Mumps, Masern, Keuchhusten oder Wundpocken eine einmalige Angelegenheit, die genügend Abwehr aufbaut, um nicht wiederholt werden zu müssen.

> „If a person has had education in childhood, he need not, in fact he cannot, have it again. But the pedagogical principle that the most important things can be learned only in mature life is supported by a sound philosophy in general. Men are rational animals. They achieve their terrestrial felicity by the use of reason. And this means that they have to use it for their entire lives. To say that they should learn only in childhood would mean that they were human only in childhood" (ebd., S. 75)

Es ist sicher übertrieben, das „irdische Glück" allein vom Gebrauch des Verstandes abhängig zu machen. Aber es richtig, wenn HUTCHINS darauf verweist, dass eine Republik nur durch den Gebrauch der Intelligenz aufrecht erhalten werden kann und in diesem Sinne als eine „Republik des Lernens" verstanden werden muss (ebd., S. 75/76). Der Dissens liegt nicht hier, sondern in der Bestimmung dessen, was Bildung sein soll oder nur sein kann.

> „In the West this education has gone by the name of liberal education. It has consisted of the liberal arts, the arts of reading, writing, listening, speaking, and figuring, and if the intellectual and artistic tradition we inherit" (ebd., S. 80).

Erziehung besteht nicht einfach im entdeckenden Lernen, sie ist nicht leicht und verlangt Anstrengungen, die mit der kulturellen Tradition gegeben sind. Dass es in der Erziehung „leicht" sein soll und alle Aktivitäten als „Erziehung" gelten, ist ein schwer wiegendes Missverständnis, zu dem vor allem die Philosophie JOHN DEWEYS - oder was seine Anhänger davon übernommen haben - beigetragen hat (ebd., S. 86). Aber das war nicht

---

[655] ROBERT MAYNARD HUTCHINS: *Education for Freedom* (Baton Rouge: Louisiana State University Press 1943). ROBERT MAYNARD HUTCHINS: *The Conflict of Education in a Democratic Society* (New York: Harper&Bros. 1953).

das Problem, vielmehr wollte die pragmatistische Pädagogik und mit ihr DEWEY eine demokratische Erziehungstheorie entwickeln, die vom Kultivierungsideal der früheren Eliten Abstand nimmt. HUTCHINS versucht umgekehrt, das klassische Elitenkonzept - „the best education for the best" (ebd., S. 80) - zu demokratisieren, und zwar mit folgendem rhetorischen Argument:

> „Liberal education was the education of rulers. It was the education of those who had leisure. Democracy and industry, far from making liberal education irrelevant, make it indispensable and possible for all the people. Democracy makes every man a ruler, for the heart of democracy is universal suffrage.[656] If liberal education is the education that rulers ought to have, and this I say, has never been denied, then every ruler, that is every citizen, should have a liberal education" (ebd., S. 84).[657]

Gegen diese Auffassung ist schon *vor* DEWEYS *Democracy and Education* argumentiert worden. Dabei spielte nicht nur der Verdacht feudaler Theorien, die sich lediglich auf Eliten konzentrieren würden, eine Rolle, sondern zugleich das Verhältnis von Bildung und öffentlicher Meinung, also dem Grundmedium der Demokratie. NICHOLAS MURRAY BUTLER hatte 1899 skizziert, was *Education of Public Opinion* genannt wurde.[658] BUTLER argumentiert hier, dass die Bildung der öffentlichen Meinung ein Produkt der Industriegesellschaft sei, mit dem völlig neuartige Steuerungsprobleme verbunden seien, die etwa die antike Demokratie nicht annähernd kannte:

> „Public opinion is not very old. It is the child of the art of printing, of modern education, of modern means of communication, of modern democracy. Printing and education made it possible. Steam and electricity have developed it enormously. Democracy has caused it to grow through exercises. As democratic tendencies and habits have spread, as the circle of human information und human interest has widened, as the means of communication between man and man and between man and the world about him have expanded and multiplied, the complexity of public opinion has greatly increased; and while the difficulty of *arousing it* has diminished, the difficulty of *directing it* has increased many fold" (BUTLER 1907, S. 45/46; Hervorhebungen J.O.).

Die Gefahr der modernen Massenkommunikation besteht darin, dass der Einzelne sich gar nicht ein eigenes Urteil bildet, sondern auf Stereotypen und Anhängerschaften reagiert (ebd., S. 52ff.). „We believe first and defend our beliefs afterwards" (ebd., S. 53). Zudem wird die öffentliche Meinung auch nicht ständig „grösser" oder „rationaler", eher scharen Meinungsführer Truppen hinter ihren Fahnen, die möglichst blind folgen sollen (ebd., S. 55).

Das Argument, wonach der öffentlichen Bildung angesichts der politischen Steuerungen durch Massenmedien *keine* oder nur eine geringe Bedeutung für die Demokratie zukomme, ist später von dem englischen Politologen GRAHAM WALLAS entwickelt worden.[659]

---

[656] Allgemeines Stimmrecht.

[657] „If industry is to give everybody leisure, and if leisure, as history suggests, tends to be degrading and dangerous unless it is intelligently used, then everybody should have the education that fits him to use his leisure intelligently, that is, liberal education. If leisure makes liberal education possible, and if industry is to give everybody leisure, then industry makes liberal education possible for everybody" (HUTCHINS 1953, S. 84).

[658] *Education of Public Opinion*. An Address Delivered Before the University of Michigan on Commencement Day, June 22, 1899 (BUTLER 1907, S. 41-75). Das Elitenthema wird berührt und positiv gewendet, allerdings bezogen auf Leistungs- und nicht auf Bildungseliten (ebd., S. 56/57).

[659] GRAHAM WALLAS (1858-1932) wurde 1914 Professor für politische Wissenschaften an der London School of Economics. Er war Mitbegründer der Fabian Society und ein enger Freund von GEORGE BERNARD SHAW. Wenig

Der ehemalige Lehrer WALLAS glaubte nicht an die befreiende Macht der Erziehung. Politische Bildung war für ihn Rhetorik. Meinungen werden durch Schlagzeilen gemacht (WALLAS 1938, S. 104ff.), politische Meinungen basieren auf irrationalen Steuerungen (ebd., S. 100ff.) und am Ende siegt nicht die Vernunft, sondern die bessere Suggestion (ebd., S. 112).

Aber genau aus diesem Grunde, könnte man schliessen, kommt der Erziehung zur Demokratie grösste Bedeutung zu, wie Nicholas BUTLER bereits 1896 dargelegt hatte.[660] Politische Erziehung müsse mehr sein als nur Unterricht in Regierungskunde, mehr auch als Patriotismus in der Schule oder der morgendliche Fahnenappell, nämlich die Vorbereitung intelligenter Bürger auf die Geschäfte des Gemeinwesens. Und das wird verstanden als Gegensatz zum europäischen Ideal der Kultivierung:

> „The public education of a great democratic people has other aims to fulfil than the extension of scientific knowledge or the development of literary culture. It must prepare for intelligent citizenship" (BUTLER 1907, S. 92).

Das sei schwer zu erreichen, aber müsse dennoch und zwar um der Prinzipien willen, auf die der Demokratie beruht, immer wieder angestrebt werden, und zwar auch, wie es schon 1896 hiess, gegen die vorherrschenden Trends der Politikverdrossenheit in Teilen der Bevölkerung (ebd., S. 93). Glaubwürdigkeit erreicht die demokratische Erziehung auch nur dann, wenn die Fehler und Schwächen in der Praxis der Demokratie thematisiert werden und nicht lediglich die brillanten Entwürfe (ebd., S. 98/99).

- Daher schliesst BUTLER: „The difficulties of democracy are the opportunities of education" (ebd., S. 100),
- dies verstanden als Lebensprinzip und nicht lediglich als Maxime schulischen Unterrichts.

Innerhalb des Pragmatismus wird Demokratie als Rahmen nicht nur der Pädagogik, sondern der Moral überhaupt verstanden, die nicht einfach als „praktische Vernunft" unabhängig von der Verfassung der Gesellschaft anzusehen ist. Nur wo die Verfassung politische Freiheit garantiert, können sich demokratische Überzeugungen entwickeln (TUFTS 1917, S. 111), aber solche Überzeugungen sind nicht einfach feste Gewohnheiten, sondern unaufhörliche Anpassungen dieser Gewohnheiten im Rahmen öffentlicher Auseinandersetzungen. Demokratie muss fortlaufend gewonnen werden und stellt keinen Automatismus dar. Entscheidend sind überzeugende Problemlösungen, also nicht lediglich Rituale und Symbole der Demokratie, sondern ihre Praxis, die tatsächlich so etwas abverlangt wie „intelligent citizenship."

Die Grundidee, auch ethische Fragen auf intelligente Problemlösungen zu beziehen, geht auf Ideen zurück, die JOHN DEWEY zusammen mit JAMES TUFTS[661] in ihrem

---

bekannt ist, dass WALLAS von 1871 an als Schullehrer tätig war. Er schieb einen der berühmten *Fabian Essays in Socialism* von 1889, verliess die Fabian Society aber 1904. Seine These ist für den Disput zwischen JOHN DEWEY und WALTER LIPPMAN über den Strukturwandel der Öffentlichkeit (KOLLER 2004) grundlegend.

[660] *Democracy and Education*. An Address Delivered Before the National Educational Association at Buffalo, New York, July 7, 1896. (BUTLER 1907, S. 77-101).

[661] JAMES HAYDEN TUFTS (1862-1942) war nach einem Studium am Amherst College seit 1884 Leiter der neu gegründeten Staples High School in Westport, Connecticut. Ein Jahr später kehrte er als Mathematiklehrer nach Amherst zurück. Er blieb dort für zwei Jahre und studierte von 1887 in Yale. Zuvor hatte er in der *Concord School in Philosophy* (einer Sommerschule in Connecticut) WILLIAM TORREY HARRIS gehört. In Yale wurde TUFTS beeinflusst unter Anderem von GEORGE TRUMBULL LADD. Im Herbst 1889 wurde TUFTS DEWEYS

gemeinsamen Buch *Ethics* entwickelt hatten. Hier wird vor allem die Frage diskutiert, wie ein Kriterium für Moralität entwickelt werden könne. Der Vorschlag geht dahin, moralische Entwicklung mit Wachstum (growth) und Intelligenz in Verbindung zu bringen, und dies sowohl in historischer als auch in psychologischer Hinsicht. Moral ist ein Prozess, der nicht auf einem bestimmten Prinzip basiert, sondern bessere oder schlechtere Lösungen moralischer Probleme hervorbringt, mit denen sich stärkere oder schwächere Konsequenzen verbinden. Moral ist keine Instanz, auf die man sich unabhängig von der Erfahrung berufen könnte (DEWEY/TUFTS 1908).

JAMES TUFTS hat dann 1917 in dem bereits erwähnten Buch über die Herkunft und die Aufgaben der amerikanischen Demokratie darauf verwiesen, dass intelligente Anpassung mit Freiheit und Bildung zu tun hat, was auch heissen muss, Freiheit von Angst. Demokratische Bildung setzt nicht nur Egalitätsprinzipien durch, etwa im Bereich der Koedukation, und demokratische Bildung ist nicht allein durch das Postulat der Chancengleichheit fassbar. Vielmehr:

> „In a still larger sense education is necessary for freedom; only recently has this come to be realized. With the rapid growth of natural science and of invention it has become evident that freedom from disease, freedom from poverty, freedom from fears of many kinds all depend upon education" (TUFTS 1917, S. 178).

Das hat alles auch seine andre Seite: Gerade die amerikanische Pädagogik hat den Konflikt zwischen Freiheit und Egalität, der jeder Demokratie innewohnt (BUTLER 1907, S. 57), nie wirklich aufgelöst. Und allzu oft war die „neue Erziehung" jeweils nur eine rhetorische Figur, die auf ein Wundermittel verwies, das es nie gab (PERKINSON 1995). Die hohen Erwartungen der freien und gleichen Erziehung wurden oft unterlaufen oder nicht erfüllt, und der Grundkonflikt, was als „Bildung" zu gelten hat und was nicht, ist ungelöst. Insofern ist die Frage „Kind oder Curriculum" nicht dadurch aufzulösen, dass das „oder" negiert wird.

Die Theorie Erziehung wird sich anstrengen müssen, hinter den Gegensatz von „Kind" oder „Curriculum" gelangen. Sie kann nicht einfach neu anfangen. Der Dualismus beherrscht die öffentliche Rhetorik und prägt die pädagogischen Lager. Dabei liegt das „und" schon aus ganz trivialen Gründen nahe. Ohne Kinder wären Curricula Papier und ohne Curricula wüssten Schulen nicht, was sie unterrichten sollen. Aber das „oder" bestimmt die Rhetorik der Schulkritik, die historische Identität pädagogischer Richtungen und die intellektuellen Kampfplätze, wenn über Erziehung öffentlich gestritten wird. In der Diskussion zwischen HUTCHINS und DEWEY ist letztlich nur der Gegensatz befestigt worden, was die Entwicklung der Bildung eher behindert als befördert hat. Man steht immer noch in Lagern, als habe gerade erst die progressive Pädagogik begonnen, und der Konflikt ist grundlegender, als die die wenigen Versuche zu seiner Auflösung deutlich machen.

---

Assistent in Philosophie an der University of Michigan. Von 1891 studierte TUFTS zwei Jahre lang in Deutschland, zunächst in Berlin und dann in Freiburg/Br. Hier promovierte er bei ALOIS RIEHL mit der Arbeit zum Thema *The Sources and Development of Kant's Teleology*, die 1892 veröffentlicht wurde. Seit Herbst 1892 war er an der University of Chicago tätig. Als JOHN DEWEY und GEORGE HERBERT MEAD 1894 ebenfalls nach Chicago kamen, bildeten sie drei den Nukleus der Chicago School des Pragmatismus. TUFTS wurde 1904 Leiter des Departments für Philosophie, nachdem DEWEY zur Columbia University gewechselt war. In diesem Amt blieb TUFTS bis zu 1930. Er zog sich nach einem heftigen Konflikt mit dem neuen Präsidenten der Universität von Chicago, ROBERT MAYNARD HUTCHINS, zurück. TUFTS hat sich, wie MEAD und DEWEY, intensiv mit pädagogischen Fragen auseinander gesetzt, ohne bislang entsprechend gewürdigt zu sein. Die Grundidee der moralischen Evolution geht zurück auf einen Artikel, den TUFTS (1906) zwei Jahre von der „Ethik" veröffentlicht hat. Die einschlägigen Arbeiten zur Ethik sind gesammelt in TUFTS (1992).

„Kind oder Curriculum“ ist mehr als nur ein Gegensatz. Dahinter verbergen sich zwei fundamentale Paradigmen der Erziehung (OELKERS 2004a), die nicht aufeinander reduziert, aber auch nicht vermieden werden können.

- Das eine Paradigma geht davon aus, dass sich die Natur des Kindes entwickelt und dass die Entwicklung unterstützt werden muss,
- das andere Paradigma sieht Bildung als kulturelle Autorität, die Ansprüche stellt und die es nicht gleichgültig lässt, woran gelernt wird.
- „Konstruktion“ oder „Instruktion“ sind zwei neue Formeln für ein ungelöstes Problem, das weniger von Daten als von tief sitzenden Überzeugungen geprägt wird.

Die Geschichte der Pädagogik lässt die Wahl offen. Man kann sich auf kindzentrierte Linie von ROUSSEAU bis PIAGET berufen, aber auch die Instruktionslinie, die von HERBART bis DIANE RAVITCH führt. Die eine gilt bis heute als „progressiv,“ die andere als „konservativ,“ wobei beide Labels als Zuschreibungen zuverlässig abrufbar sind. Progressive Theorien erscheinen sympathischer, weil sie mit der Rhetorik und Ästhetik des Kindes verbunden sind. Konservative Theorien erscheinen realistischer, weil sie mit Notwendigkeiten argumentieren und die Macht des Faktischen auf ihrer Seite wissen. Leider erlaubt diese Situation keinen Swing, weil beide Lager Bekenntnisse verlangen. Auch DEWEYS Hoffnung von 1938, die praktischen Konsequenzen mögen entscheiden, ist wenig weiterführend, denn nicht die Praxis ist für das Problem vorrangig, sondern die Rhetorik. Aber damit lohnt die Auseinandersetzung.

Prof. Dr. Jürgen Oelkers 21.Oktober 2006
WS 2006/2007

# *Gesamtliteraturliste Vorlesung WS06/07*


ABBOT, F.E.: Scientic Theism. Kila, Montana: Kessinger Publishing 2004.

ABBOTT, J.: Gentle Measures in the Management and Training of the Young. New York: Harper&Brothers 1871.

ABBOT, F.E.: Organic Scientific Philosophy - Scientific Theism. Boston: Little, Brown&Co. 1885. (Repr. Kessinger Publishing 2004)

ADAMS JR., C.F.: The New Departure in the Common Schools of Quincy and Other Papers on Educational Topics. Boston: Eates&Lauriat 1879.

ADDAMS, J.: Democracy and Social Ethics. New York: Macmillan 1902.

ADDAMS, J.: The Spirit of Youth and the City Streets. New York: Macmillan 1909.

ADORNO, Th. W. et. al.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied/Berlin: Luchterhand 1969.

ALBJERG GRAHAM, P.: Joseph Mayer Rice as a Founder of the Progressive Education Movement. In: Journal of Education Measurement Vol. 3, No. 2 (June 1966), S. 129-133.

ALBJERG GRAHAM, P.: Progressive Education: From Arcady to Academe. New Edition. New York 2000.

ANDREAE, K.: Volksschullehrerausbildung. In: W. REIN (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. VII: Tabakrauchen - Zwingli. Nachträge. Register. Langensalza: Hermann Beyer&Söhne 1899, S. 1040-1078.

ANDRESEN, S.: Erziehung als Moratorium. Habilitationsschrift Universität Zürich, Pädagogisches Institut. Ms. Zürich 2003.

ANDREWS, C.C.: Reflections on the Operations of the Present System of Education. Boston: Crosby, Nichols, and Company 1853.

ANNEN, M.: Säkularisierung im 19. Jahrhundert. Der Kanton Schwyz als ein historisches Fallbeispiel. Bern et. al.: Peter Lang 2005. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. OELKERS, Band 47).

ANTLIFF, M. : Inventing Bergson. Cultural Politics and the Parisian Avant-Garde. Princeton, New Jersey: Princeton University Press 1993.

ANWEILER, O./FUCHS, H.J./DONNER, M./PETERMANN, E. (Hrsg.): Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Opladen: Leske&Budrich 1992.

ARENDT, H.: Die Krise der Erziehung. Bremen: Angelsachsen-Verlag 1958.

A Report on Vocational Training in Chicago and in Other Cities, an Analysis of the Need for Industrial and Commercial Training in Chicago, a Study of Present Provisions therefore in Comparisons with such Provisions in Twenty-Nine other Cities, together with Recommendations as to the Best Form, in which such Training may be given in the Public School System of Chicago. By a Committee of the City Club, George H. Mead, Chairman. Chicago: City Club of Chicago 1912.

ARMSTRONG, A.C.: The Evolution of Pragmatism. In: ELSENHANS, Th. (Hrsg.): Bericht über den III. Internationalen Kongress für Philosophie zu Heidelberg 1. bis 5. September 1908. Heidelberg 1909, S. 720-726.

ARMSTRONG, A.C.: The Evolution of Prgamatism. In: The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Method Vol. V, No. 24 (November 19, 1908), S. 645-650.



ARMSTRONG, A.C.: The Evolution of Pragmatism. In: ELSENHANS, Th. (Hrsg.): Bericht über den III. Internationalen Kongress für Philosophie zu Heidelberg 1. bis 5. September 1908. Heidelberg 1909, S. 720-726.

ARMSTRONG, A.C.: The Third International Congress of Philosophy. In: Philsophical Review Vol. 18, No. 1 (January 1909a), S. 48-58.
ASH, M.: Psychology and Politics in Interwar Vienna: The Vienna Psychological Institute, 1922-1942. In: M. G. ASH/W.R. WOODWARD (Eds.): Psychology in Twentieth-Century Thought and Society. Cambridge: Cambridge University Press 1987.
A Statement of the Theory of Education in the United States of America. As Approved by Many Leading Educators. Washington: Government Printing Office 1874.
AYRES, C.E.: Review of Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology. John Dewey. Henry Holt&Co. 1922. In: The Journal of Philosophy Vol. 19, No. 17 (August 17, 1922), S. 469-475.
AXT, H.: Das Gymnasium und die Realschule. Darmstadt 1840.
BAILEY, L.H.: The Nature-Study Idea: Being an Interpretation of the New School-Movement to Put the Child in Sympathy with Nature. New York: Doubleday, Page &Co. 1903.
BAILEY, L.H.: Leaflet I: What is Nature Study? Collection of Nature Study Lessons. New York 1904.
BALDWIN, J. M.: Mental Development in the Child and the State: Methods and Processes. New York: Macmillan&Co. 1895.
BANERIJ, M.: An Assessment of the Importance of Joseph Mayer Rice in American Educational Research. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans. LA, April 5-9, 1988). Ms. 1988.
BARNES, E.: The Study of Education in Stanford University. In: Educational Review Vol. VI (June-December 1893), S. 360-363.
BASHAW, C.T.: Ella Flagg Young and Her Relationship to the Cult of Efficiency. In: Educational Theory Vol. 36, No. 4 (Winter 1986), S. 363ff.
BAUMGARTEN, F.: Die Lüge bei Kindern und Jugendlichen. 2. Aufl. Leipzig: Barth 1926. (= Zeitschrift für angewandte Psychologie, 15. Beiheft.
BAWDEN, H.H.: The Principles of Pragmatism: A philosophical Interpretation of Experience Boston/New York: Houghton-Mifflin 1910.
BECKER, G.F.: Education: Its Relations to the State and to the Individual, and its Methods. A Series of Lectures Delivered Before the General Assembly of the Students, University of California. Berkeley, Cal. 1877. (= Bulletin of the University of California, December 1877)
BEEBE, G.D.: The Interpretive Role of the Religious Community in Friedrich Schleiermacher and Josiah Royce: Heavenly Bonds. New York 1999.
BENETKA, G.: Psychologie in Wien: Sozial und Theoriegeschichte des Wiener Psychologischen Instituts 1922-1928. Wien: Wiener Universitätsverlag 1995.
BERGSON, H.: L'évolution créatrice. 6e éd. Paris: Presses Universitaires de France 1994. (erste Ausg. 1907)
BIESTA, G.J.J.: Mead, Intersubjectivity and Education. The Early Writings. In: Studies in Philosophy and Education 17 (1998), S. 73-99.
BLOCK, R.: Der Alphabetisierungsverlauf im Preussen des 19. Jahrhunderts. Quantitative Explorationen aus bildungshistorischer Perspektive. Frankfurt/M. et. al.: Peter Lang 1994.
BLOUNT, J.M.: Destined to Rule the Schools. Women and the Superintendency, 1873-1995. Alberta NY: State University of New York Press 1998.
BLUM, D.: Ghost Hunters. William James and the Search for Scientific Proof of Life After Death. London: The Penguin Press 2006.
BLUM, E.: La pédologie: L'idée, le mot, la chose. In: L'année psychologique, éd. par A. BINET, cinquième année. Paris. Librairie C. Reinwald, Schleicher Frères, éditeurs 1899, S. 229-331.

BOGGS, L.P.: Über John Deweys Theorie des Interesses und seine Anwendung in der Pädagogik. Halle a. S.: Kaemmerer 1901.
BOVET, P.: William James psychologue: L'Interêt des son oeuvre pour des éducateurs. Neuchâtel: Rossier et Grisel 1910.
BRACHMANN, J.: Ewige Latenz. Erziehungswissenschaft zwischen 1740 und 1839. Eine empirische Studie zur disziplinären Grundlegung der wissenschaftlichen Pädagogik am Beispiel ihrer Fachkommunikation. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 2006.
BRANDENBURG, K.H.: Kunst als Qualität der Handlung. John Deweys Grundlegung der Ästhetik. Diss. phil Universität Königsberg. Ms. 1942.
BRAUBACH, W.: Religion, Moral und Philosophie der Darwin'schen Artlehre nach ihrer Natur und ihrem Character. Neuwied/Leipzig 1869.
BRENT, J.: Charles Sanders Peirce: A Life. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press 1998.
BRONSON ALCOTT, A.: Conversations with Children on the Gospels. Vol. I/II. Boston: James Munroe 1836/1837.
BRONSON ALCOTT, A.: How Like an Angel Came I Down. Conversations with Children on the Gospels. Recorded by Elizabeth Peadbody. Ed. and intr. by A. O. HOWELL; foreword by St. MITCHELL. Hudson, NY: Lindisfarne Press 1991.
BRUMLIK. M.: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Versuch einer systematischen Rekonstruktion. M. e. Vorw. v. K. Mollenhauer. Frankfurt am Main 1973.
BRUMLIK, M.: Kritische Theorie und Symbolischer Interaktionismus - Pädagogik als kritische Sozialwissenschaft. In: H. RÖHRS/H. SCHEUERL (Hrsg): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet. Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris 1989, S. 113-130. (= Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. V. LENHART/H. RÖHRS, Bd. 29).
BUCHHEIT, O.: Die pädagogische Tagespresse in Deutschland von der Reichsgründung bis zum Weltkrieg 1871-1914. Mit einem Anhang: Gesamtverzeichnis der deutschsprachigen pädagogischen Presse 1871-1914. Würzburg-Aumühle 1939.
BUCHHOLZ, K./LATOCHA, R./PECKMANN, H./WOLBERT, K. (Hrsg.): Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900. Band I/II. Darmstadt 2001.
BÜHLER, Ch.: Das Märchen und die Phantasie des Kindes. 2. Aufl. Leipzig: Barth 1925. (= Zeitschrift für angewandte Psychologie, 17. Beiheft)
BÜHLER, K.: Die Zukunft der Psychologie und die Schule. In: Schriften des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien Heft 11 (1936), S. 3-29.
Burke, Th./Hester, D.M./Talisse, R.B. (ed,.): Dewey's Logical Theory. New Studies and Interpretations. Nashville/Tenn.: Vanderbilt University Press 2002.
BURNS, R./SANDERS, J./ADES. L.: New York. Die illustrierte Geschichte von 1609 bis heute. Übers. v. M. PAUSCH u a. München: Frederking&Thaler Verlag 2002. (amerik. Orig. 1999).
BUTLER, N.M.: Education. The Training of the Teacher. In: The Century Volume 38, Issue 6 (October 1889), S. 915-920.
BUTLER, N.M.: The Reform of Secondary Education. In: The Century Vol. 48, Issue 2 (June 1894), S. 314-316.
BUTLER, N.M.: The Meaning of Education. Contributions to the Philosophy of Education. New York: Charles Scribner's Sons 1898. (neue Ausgabe 1915)
BUTLER, N.M.: True and False Democracy, New York: Charles Scribner's Sons 1907.
BUTLER, L.-A.: The Michigan Schoolmasters' Club. A Story of the First Seven Decades. Ann Arbor, MI: Ubniversity of Michigan 1958.

BUTLER, N.M.: True and False Democracy, New York: Charles Scribner's Sons 1907.
CONDLIFFE LAGEMANN, E.: Experimenting with Education: John Dewey and Ella Flagg Young at the University of Chicago. In: American Journal of Education Vol. 104 (May 1996), S.171-185.
CAMP MAYHEW, K./CAMP EDWARDS, A.C.: The Dewey School. New York: Appleton-Century-Crofts 1936. (Neuausgabe 1966)
CARLSON, L.A.: "*Those Pure Pages of Youth*": Bronson Alcott's Conversations with Children on the Gospel. In: American Literature Vol. 60, No. 3 (October 1988), S. 451-460.
CARLTON, F.T.: Education and Industrial Revolution. New York 1908.
CASPER, G.: Die Luft der Freiheit weht - On and Off. On the Origins and History of the Stanford Motto.
http://www.stanford.edu/dept/pres-prevost/president/speeches/951005dieluft.html
CASSA HEFFRON, I.: Francis Wayland Parker: An Intimate Biography. San Francisco: Ivan Deach Jr. Publisher 1934.
CHAPMAN, J.G.: Real Wages in the Soviet Union 1928-1952. In: The Review of Economics and Statistics Vol. 36, No. 2 (May 1952), S. 134-156.
CHING-SZE WANG, J.: John Dewey as a Learner in China. In: Education and Culture Vol. 21, No. 1 (2005), S. 59-73.
CIFALI, M.: Théodore Flournoy, la découverte de l'inconscient. In: Le Bloc-notes de la psychoanalyse 4 (1983), S. 111-131.
CLARK, E.: The Golden Youth of Communism In: Life Magazine Vol. 40, Nr. 10 (1956), S. 31-37.
CLENDENNING, J.: The Life and Thought of Josiah Royce. Revised and Expanded Edition. Nashville/Tenn.: Vanderbilt University Press 1999. (erste Ausg. 1985)
COLLELLA, E.P.: Reflex Action and the Pragmatism of Giovanni Papini. In: The Journal of Speculative Philosophy Vol 19, No. 3 (2005), S. 187-215.
Colonel Parker's Experiment in the Common Schools of Quincy, Massachusetts. In; The Elementary School Journal Vol. 35, No. 7 (March 1935), S. 495-504.
COMSTOCK, A.B.: The Handbook of Nature Studies. Ithaca: Cornell University Press 1911.
Cornell Alumni News Vol. XXIV, No. 28 (March 1922).
COOK, G.A.: George Herbert Mead: The Making of a Social Pragmatist. Champaign, Ill.: University of Illinois Press 1993.
COOLEY, CH. H.: A Primary Culture for Democracy. In: Publications of the American Sociological Society 13 (1918), S. 1-10.
CORIAND, R./WINKLER, M. (Hrsg.): Der Herbartianismus - Die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1998.
COUGHLAN, N.: Young John Dewey. Chicago/London: University of Chicago Press 1975.
Creative Intelligence. Essays in the Pragmatic Attitude. By John Dewey et .al. New York: Henry Holt and Company 1917.
CREMIN, L.A.: American Education. The Metropolitan Experience 1876-1980. New York: Harper & Row Publishers 1988.
CRUIKSHANK, K.: Der Einfluss der Herbartianer auf die Lehrerausbildung in den USA, 1880-1920. In: R. CORIAND/M. WINKLER (Hrshg.): Der Herbartianismus – die vergessenene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1998, S. 99-108.
DARWIN, CH.: Über die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl oder die Erhaltung der begünstigten Rassen im Kampfe um's Dasein. Nach der letzten englischen Ausgabe wiederholt durchgesehen von J.V. CARUS. Hrsg. u. eingel. v. G.H. MÜLLER. 9. Aufl. Darmstadt 1992. (engl. Orig. 1859)
Dedication of Antioch College, and Inaugural Address of its President, Hon. Horace Mann, with Other Proceedings. Yellow Springs/Boston: O.A.S. Dean, Crosby&Nichols 1854.

DEFOE, D.: Ein Essay über Projekte. London 1697. Übers. v. H. FISCHER/W. RAPPL; hrsg. v. Chr. REDER. Wien/New York: Springer 2006.
DEMOLINS, E.: L'Education Nouvelle. L'Ecole des Roches. Paris: Firmin-Didot 1898.
DENNIS, L.J./STICKEL, G.W.: Mead and Dewey. Thematic Connections on Educational Topics. In: Educational Theory 31 (1981), S. 319-331.
DENORD, F.: Aux origines du néo-libéralisme en France. Louis Rougier et le Colloque Walter Lippmann en 1938. In.Le Mouvement Social No. 195 (avril-juin 2001).
DEPENCIER, I. B.: The History of the Laboratory School. The University of Chicago, 1896-1965. Chicago: Quandrangle Books 1967.
DEPENCIER, I.B.: History of the University of Chicago Laboratory School. Chapters 1 and 2. 2006/2007.
http://www.ucls.uchicago.edu/about/history/
Der suchende Lehrer. Das schaffende Kind. Berichte und Anregungen. Ausstellung im Rahmen der 19. Hauptversammlung des Sächsischen Lehrer-Vereins. Leipzig: Verlag List&von Bressensdorf 1925.
DETTWEILER, P.: Die Erschliessung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gymnasiums. Aus und nach einer Rede zur Feier des Geburtstages Sr. Majestät des Kaisers WILHELM II. Bielefeld/Leipzig: Velhagen&Klasing 1889.
DEWEY, J.: The Metaphysical Assuptions of Materialism. In: Journal of Speculative Philosophy Vol. XVI (April 1882), S. 208-213.
DEWEY, J.: The Child and the Curriculum. Chicago: The University of Chicago Press 1902.
DEWEY, J.: Studies in Logical Theory. With the Co-Operation of Members and Fellows of the Department of Philosophy. Chicago: University of Chicago Press 1903.
DEWEY, J.: The Influence of Darwin on Philosophy And Other Essays in Contemporary Thought. New York: Henry Holt and Company 1910.
DEWEY, J.: Essays in Experimental Logic. New York: Dover Publications 1916.
DEWEY, J.: The Need for a Recovery of Philosophy. In: Creative Intelligence. Essays in the Pragmatic Attitude. New York: Henry Holt and Company 1917, S. 3-69.
DEWEY, A./DEWEY, J.: Letters from China and Japan. New York: E. P. Dutton 1920.
DEWEY, J.: George Herbert Mead. In: Journal of Philosophy Vol. 28 (1931), S. 309-314.
DEWEY, J. M: Biography of John Dewey. In: P.A. Schilpp (Ed.): The Philosophy of John Dewey. Second Edition. La Salle, Ill.:Open Court Press 1951, S. 3-45.
DEWEY, J.: The Early Works, 1882-1898. Vol. 5: Early Essays 1895-1898. Ed. by J.A. BOYDSTON; intr. by W.R. MCKENZIE. Carbondale/Edwardsville, London/Amsterdam: Southern Illinois University Press, Feffer&Simons 1975.
DEWEY, J.: The Middle Works, 1899-1924. Vol. 2: Essays on Logical Theory, 1902-1903. Ed. by J.A. BOYDSTON; intr. by S. HOOK. Carbondale/Edwardsville: Sourthern Illinois University Press 1983.
DEWEY, J.: The Middle Works, 1899-1924. Vol.. 6: *How We Think* and Selected Essays. 1910-1911. Ed. by J.A. BOYDSTON; intr. by H.S. THAYER/V.T. THAYER. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985.
DEWEY, J.: The Middle Works, 1899-1924, Vol. 9: How We Think and Selected Essays, 1910-1911. Ed. by J.A. Boydston; intr. by H.S. Thayer/V.T. Thayer. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985.
DEWEY, J.: The Middle Works 1899-1924, Vol. 9: Democracy and Education 1916. Ed. by J.A. BOYDSTON; intr. by S. HOOK. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985.
DEWEY, J.: The Middle Works 1899-1924, Vol. 9: Democracy and Education 1916. Ed. by J.A. Boydston; intr. by S. Hook. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985a.

DEWEY, J.: The Later Works, 1925-1953. Vol. 13: 1938-1939. Ed. by J.A. BOYDSTON; intr by ST. M. CAHN. Carbondale/Edwardsville 1991.
DEWEY, J.: Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944). Mit einer Einl. neu hrsg. v. R. HORLACHER/J. OELKERS. Zürich 2002.
DEWEY, J./KILPATRICK, W.H.: Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis. Uebers. v. G. SCHULZE/E. WIESENTHAL. Weimar 1935. (= Pädagogik des Auslands. Hrsg. i. Auftr. d. Zentralinstituts f. Erziehung und Unterricht v. P. PETERSEN, Bd. VI)
DEWEY, J./TUFTS, J.H.: Ethics. New York: Henry Holt 1908.
DEXTER, E.G.: A History of Education in the United States. New York: The Macmillan Company 1904.
DICKSON, P.: Sputnik: The Shock of the Century. New York: Walker&Company 2001.
Die Gelehrtenschule und Volksschule in ihrer nahen Verwandtschaft. In: Die deutsche Schule Nr. 4 v. 22. Oktober 1832, S. 13/14.
DILTHEY, W.: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. (1888) In: W. DILTHEY: Schriften zur Pädagogik. Hrsg. v. H.-H. GROOTHOFF/U. HERRMANN. Paderborn 1971, S. 89-107. (= Schöninghs Sammlung Pädagogischer Schriften. Quellen zur Historischen, Empirischen und Vergleichenden Erziehungswissenschaft, hrsg. v. TH. RUTT)
DINER, D.: Feindbild Amerika. Über die Beständigkeit eines Ressentiments. München: Propyläen-Verlag 2003.
DONALDSON, H.H.: The Growth of the Brain. A Study of the Nervous System in Relation to Education. New York/London: Scott/Scribner 1895.
DOROSCHENKO, O.: Der Einfluss des Milieus auf Inhalt und Aufbau frei entstehender Kollektive im vorschulpflichtigen Alter. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie 30 (1928), S. 150-167.
DOTTRENS, R.: L'éducation nouvelle en Autriche. Préface de P. BOVET. Neuchâtel/Paris: Editions Delachaux&Niestlé 1927. (= Collection d'actualités pédagogiques. Publié sous les auspices de l'Institut J.J. Rousseau et de la Société Belge de Pédotechnique)
DOTTRENS, R.: Education nouvelle et éducation chrétienne. Genève: Cahiers de Foi et Verité 1950.
DOW, P. B.: Schoolhouse Politics: Lessons from the Sputnik Era. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press 1991.
DURKHEIM, É. (1916) : « La Grandeur morale de la France: L'École de demain. » *Manuel général de l'instruction primaire. Journal hebdomaire des instituteurs et des institutrices* 83, 17 (8 janvier 1916): 217-28.
DURKHEIM, É. (1938): *L'Évolution pédagogique en France*. Tome I: Des origines à la renaissance. Tome II: De la renaissance à nos jours. Intr. by M. HALBWACHS. Paris: Alcan.
DURKHEIM, É. (1955): *Pragmatisme et sociologie*. Cours inédit prononcé à la Sorbonne en 1913-14 et restitué d'après des notes d'étudiants et avec Préface par A. Cuvillier. Paris: Vrin.
DURKHEIM, E. (1977): Die Entwicklung der Pädagogik. Zur Geschichte und Soziologie des gelehrten Unterrichts in Frankreich. Übers. v. L. SCHMIDTS. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
DYKHUIZEN, G.: An Early Chapter in the Life of John Dewey. In: Journal of the History of Ideas Vol.13, No. 4 (October 1952), S.563-572.
DYKHUIZEN, G.: The Life and Mind of John Dewey. Ed. by J.A. BOYDSTON; intr. by H. TAYLOR. Carbondale/Edwardsville, London/Amsterdam: Southern Illinois University Press, Feffer&Simons 1973.

EGAN, K.: Getting it Wrong from the Beginnung. Our Progressive Inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget. New Haven/London: Yale University Press 2002.

EHM, A.: L'éducation nouvelle. Ses principes, son évolution historique, son expansion mondiale. Préface d' AD. FERRIÈRE. Paris: Edition Alsatia 1938.

Eleutheropolos: Besprechung von: William James: Pragmatismus. Deutsch von Wilh. Jerusalem. Leipzig 1908. In: Monatsschrift für Soziologie Jg. 1 (März 1909), S. 296-211.

Eleventh Annual Report of the American Jewish Committee. In: American Jewish Yearbook Vol. 20 (1918/1919), S. 362-407.

ELJASCH, M.: Neue Abstraktionsversuche bei vorschulpflichtigen Kindern. In: Zeitschrift für Psychologie 105 (1927), S. 1-42.

ELIOT, CH. W.: The New Education. Its Organization. In: Atlantic Monthly (February, March 1869), S. 203-221, 358-367.

ELIOT, Ch. W.: The New Definition of the Cultivated Man. In: National Education Association: Journal of Proceedings and Addresses 1903. Chicago: University of Chicago Press 1903, S. 46-54.

ELIOT, Ch. W.: Education for Efficiency and The New Definition of the Cultivated Man. Boston/New York/Chicago, Cambridge: Houghton Mifflin Company, The Riverside Press 1909.

ELIOT, Ch. W.: Educational Reform. Essays and Addresses. New York: The Century Co. 1909a.

ELSENHANS, Th. (Hrsg.): Bericht über den III. Internationalen Kongress für Philosophie zu Heidelberg 1. bis 5. September 1908. Heidelberg 1909.

EMERSON, R.W.: The Works of Ralph Waldo Emerson. Lectures and Biographical Sketches. Boston/New York: The Jefferson Press 1911.

ENGERMAN, D. C.: John Dewey and the Soviet Union: Pragmatism meets Revolution. In: Modern Intellectual History Vol. 3, No. 1 (April 2006), S. 33-63.

http://eric.ed.gov/ERICWEbPortal/Home/portal?_nfpb=true&_page

EYKMAN, Chr.: Das Kulturerbe des Idealismus und Humanismus in Schrifttum des deutschen und österreichischen Exils 1933-1960. In: Neophilologus Jg. 74, Nr. 3 (Juli 1990), S. 391-407.

FERRIERE, A.: L'Ecole active. Quatrième édition revue et réduite à un volume. Genève: Edition Forum 1930.

FISCH, M.H./KLOESEL, CHR. J.W.: Peirce and the Florenteine Pragmatists: His Letter to Calderoni und a New Editon of his Wrtings. In: Topoi Vol.1, Nos 1-2 (December 1982), S. 68-73.

FISKE, J.: Darwinism and other Essays. London/New York: Macmillan&Co. 1879.

FLAGG YOUNG, E.: Isolation in the School. A Dissertation Submitted to the Faculties of the Graduate Schools of Arts, Literature, and Science, in Candidacy for the Degree of Doctor of Philosophy. (Department of Pedagogy). Chicago: Chicago University Press 1900.

FLAGG YOUNG, E.: Some Types of Modern Educational Theory. Chicago: The University of Chicago Press 1902.

FLAGG YOUNG, E.: Scientific Method in Education. In: The University of Chicago: Investigations Representing the Departments. Part II: Philosophy of Education. Chicago: The University of Chicago Press 1903, S. 141-155.

FLAGG YOUNG, E.: Ethics in School. Chicago: The University of Chicago Press 1906.

FLAGG YOUNG, E.: Democracy and Education. In: Journal of Education Vol. LXXXIV, No.1 (July 6, 1916), S. 5/6.

FLITNER, W.: Versuche, Modelle und Theorien in ihrer Bedeutung für die innere Schulreform. In: Die Deutsche Schule 48, 4/5 (1956), S. 147-153.
FLITNER, W.: Der Standort der Erziehungswissenschaft. Eine Studie über die Sozialfunktion der Wissenschaften und die Pädagogik. Uelzen/Hann. 1964. (= Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung, Wissenschaft und Politik, Heft 1)
FLOURNOY, TH.: La philosophie de William James. Saint-Blaise: Foyer Solidariste 1911.
FLOURNOY, TH.: Religion et psychoanalyse. In: Le Bloc-notes de la pychoanalyse 4 (1984), S. 191-199.
FRANZOSA, S.D.: The Texture of Educational Inquiry: An Exploration of George Herbert Mead's Concept of the Scientific. In: Journal of Education 166 (1984), S. 254-272.
FRYATT, F.E.: A Free Kindergarten. In: Harper's New Monthly Magazine Vol. LVII, No. CCCXLII (November 1878), S. 801-807.
FUCHS, E. (Hrsg.): Bildung international. Historische Perspektiven und aktuelle Entwicklungen. Würzburg: Ergon Verlag 2006.
GAMS, J.: Ein Blick in das amerikanische Schulwesen. In: Allgemeine Schul-Zeitung N° 2 v. 10. Januar 1863, S. 9-12.
GIRARDIN, R.-L.: *De la composition des paysages: suivi de Promenade ou itinéraire des jardins Erménonville*. Seyssel: Edition Champ Vallon 1992.
GÖBELBECKER, L.F.: Lernlust. Eine Comeniusfibel. Karlsruhe 1893.
GONON, PH.: Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II. Bern u.a.: Peter Lang 1998. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. OELKERS, Bd. 20)
GOOD, J.A.: "A World-Historical Idea": The St. Louis Hegelians and the Civil War. In: Journal of American Studies Vol. 31, No. 1 (December 2000), S. 447-464.
Graded Course of Instruction for the Public Schols of Chicago. Third Edition - revised. Appointed by the Board of Education, May 7, 1869. Chicago: Press of Church, Goodman, and Donnelley 1869.
GRAMSCI, A.: Amerikanismus und Fordismus. Ein Reader. Berlin: Argument Verlag 2007.
GREEN, CHR. D.: Why Stanford Didn't Become a Hotbed of American Functionalism. June 2006. http://www.yorku.ca/christo/papers/JRAngell-Stanford.htm

GRUNDER, F.: Le mouvement des Ecoles nouvelles en Angleterre et en France. Etude historique et critique. Thèse pour le doctorat d'Université (lettres). Présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris. Paris 1910.
GÜNTHER, J.: Die Realschulen und der Materialismus. Halle: Bei Anton 1839.
GUNTER, P.A. (Ed.): Creativity in George Herbert Mead. Lanham, N.Y.: University Press of America 1990.
GUSKI, A.: Metaphern der Pädagogik. Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart. Diss. Phil. Universität Basel. Ms. Basel 2005.
HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. In: Merkur Heft 213 (Dezember 1965), S. 1139-1153.
HABERMAS, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften.Tübingen1967. (= Philosophische Rundschau, Beiheft 5)
HABERMAS, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. Materialien. Frankfurt am Main 1970.
HAMELINE, D./JORNOD, A./BELKAID, M.: L'école active: Textes - fondateurs. Paris: Presses Universitaires de France 1995.
HANUS, P.H.: The Study of Education at Harvard University. In: Educational Review Vol. VII (January-May 1894), S. 247-259.

HARMS, W./DEPENCIER, I.: 100 Years of Learning at the University of Chicago Laboratory Schools. 2006/2007.
http://www.ucls.uchicago.edu/about/history/education.shtml
HARRIS, W.T.: The Concrete and the Abstract. In: Journal of Speculative Philosophy Vol. 5 (1871), S. 1-5.
HARRIS, W.T.: Psychologic Foundation of Education. An Attempt to Show the Genesis of the Higher Faculties of the Mind. New York: D. Appleton and Company 1898. (repr. 1969) (elektronische Fassung bei etext@virginia.edu.
HARRISON, G.: A Timeless Affair. The Life of Anita McCormick Blaine. Chicago/London: The University of Chicago Press 1979.
HART, J.S.: In the School Room. Chapters in the Philosophy of Education. Philadelphia: Eldredge&Brother 1868.
HEGEL, G.W.F.: (1970): Werke, hrsg. v. E. MOLDENHAUER/K.M. MICHEL, Band 12: Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
HENDEL, Ch. W. (Ed.): John Dewey and the Experimental Spirit in Philosophy. Four Lectures Delivered at Yale University Commemorating the 100th Anniversary of the Birth of John Dewey. New York: The Liberal Arts Press 1959.
HERBST, W.: Die höheren Schulen in ihrer Bedeutung für die Nation. Ein Vortrag. In: W. HERBST: Karl Gustav Heiland. Ein Lebensbild. Halle: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses 1869, S. 97-120.
HERRICK, M. J.: The Chicago Schools: A Social and Political History. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications 1971.
Higher Education for American Democracy. A Report of the President's Commission on Higher Education. Vol. I-VI Washington D.C.: US Government Printing Office 1947.
HINSDALE, B.A.: The Study of Education at the University of Michigan. In: Educational Review Vol. VI (June-December 1893), S. 443-448.
HIRZEL, C.: Vorlesungen über Gymnasialpädagogik. Nach des Verfassers Tode hrsg. v. C. HIRZEL. Tübingen: Verlag von J.J. Heckenhauer 1876.
HOFER, Chr./OELKERS, J. (Hrsg.): Schule als Erlebnis. Vergessene Texte der Reformpädagogik. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag 1998.
HOPF, C.: Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2004.
HORKHEIMER, M.: Eclipse of Reason. New York: Oxford University Press 1947.
HORKHEIMER, M.: Gesammelte Schriften, hrsg. v. A. SCHMIDT/G. SCHMIDT NOERR. Band 6: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft und Notizen 1949-1969. Hrsg. v. A. SCHMIDT. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag 1991.
HUNT, L.: Secret Agenda: The United States Government, Nazi Scientists and Project Paperclip, 1945-1990. New York: St. Martin's Press 1991.
HUTCHINS, R.M.: The Higher Learning in America. New Haven/London: Yale University Press 1936.
HUTCHINS, J.M.: Education for Freedom. Baton Rouge: Louisiana State University Press 1943.
HUTCHINS, R.M.: The Tradition of the West. In: The Great Conversation: The Substance of a Liberal Education. Encyclopedia Britannica 1952.
HUTCHINS, J.M.: The Conflict of Education in a Democratic Society. New York: Harper&Bros. 1953.
Iconographie de Jean-Jacques Rousseau. Portraits, scènes, habitations, souvenirs par le Comte de Girardin. Préface du Vicomte E.-M. de Vogüe. Paris: Librairie Centrale d'Art et d'Architecture 1908.

Ignaz Venetz 1788-1859. Ingenieur und Naturforscher. Gedenkschrift. Brig: Rotten-Verlag 1990.
JACKMAN, W.: Nature Study for the Common Schools. New York: Henry Holt 1891.
JACOBY, G.: Der Pragmatismus. Neue Bahnen in der Wissenschaftslehre des Auslands. Leipzig: Dürr 1909.
JAMES, H.: The Secret of Swedenborg: Being an Elucidation of his Doctrine of the Devine Natural Humanity. Boston: Fields, Osgood, &Co. 1869.
JAMES, H.: Charles W. Eliot President of Harvard University, 1869-1909. Vol. I/II. London: Constable and Company 1930.
JAMES, W.: Philosophical Conception and Practical Results. The Annual Address Before the Union, August 26, 1898. Berkeley: The University Press 1898.
JAMES, W.: G. Papini and the Pragmatist Movement in Italy. In: The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Method Vol. 3, No. 13 (June 21, 1906), S.337-341.
JAMES, W.: Pragmatism. A New Name for Some Old Ways of Thinking. Popular Lectures on Philosophy. London/New York/Bombay/Calcutta: Longman's Green, and Co. 1907.
JAMES, W.: Das pluralistische Universum. Hibbert-Vorlesungen am Manchester College über die gegenwärtige Lage der Philosophie. Übers. v. J. GOLDSTEIN. Leipzig 1914. (amerik. Orig. 1908)
JAMES, W.: The Will to Believe and other Essays in Popular Philosophy. New York: Dover Publications 1956.
JAMES, W.: The Principles of Psychology. Intr. by G.A. MILLER. Cambridge, Mass., London: Harvard University Press 1983. (erste Ausg. 1890)
JAMES, W.: Talks to Teachers on Psychology and to Student's on Some of Life's Ideals. (1892) In: W. JAMES: Writings 1878-1899. New York: The Library of America 1992, S. 705-887.
JEANJEAN, G.: La pédagogie nouvelle. In: Revue de Philosophie XV (1909), S. 516-527; XVI (1910), S. 24-43.
JEFFERSON, Th.:The Writings of Thomas Jefferson. Vol 1-20. Ed. by A. LIPSCOMB/A. BERGH. Washington, D.C.: 1903-1905.
JOAS, H.: Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von George Herbert Mead. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1980.
JOAS, H.: Pragmatism and Social Theory. Chicago/London: Chicago University of Chicago Press 1993.
John Dewey. The Man and his Philosophy. Addresses Delivered in New York in Celebration of His Seventieth Birthday. Cambridge: Harvard University Press 1930.
JORDAN, D.S.: The Care and Culture of Men. A Series of Addresses on the Higher Education. San Francisco: Whitacker&Ray.Wiggin 1896.
JORDAN, D.S.: The Voice of the Scholar, with other Addresses on the Problems of Higher Education. San Francisco: Paul Elder&Company 1903.
KAPP, A.: Fragmente aus einer neuen Bearbeitung der Gymnasial-Pädagogik, mitgetheilt zur wissenschaftlichen Verständigung bei der bevorstehenden Reorganisation des gesammten und insbesondere des Gymnasial-Schulwesens. Arnsberg: Verlag von A.L. Ritter 1848.
KARSEN, F.: Neue amerikanische Literatur über Gesellschaft und Erziehung. In: Studies in Philosophy and Social Science (formerly Zeitschrift für Sozialforschung) Vol. VIII (1939), S.-209-220.
KATZ, D./KATZ, R.: Gespräche mit Kindern, Berlin: Springer 1928.
KATZ, M.B.: The "New Departure" in Quincy, 1873-1881: The Nature of Nineteenth-Century Educational Reform. In: The New England Quarterly Vol. 40, No.1 (March 1967), S.- 3-30.

KELLNER, T.H.: Das Gymnasium aus der bildungstheoretischen Perspektive des Humanismus. Historische Stationen im systematischen Überblick, gegenwärtige Entwicklungstendenzen, Anregungen zu einer kritisch-konstruktiven Neuformulierung. Würzburg: Ergon Verlag 2005.

KEMPSKI, J. V.: Charles Sanders Peirce und Pragmatismus. Stuttgart: Kohlhammer Verkag 1952.

KIDDLE, H./SCHEM, A.J.: The Cyclopaedia of Education: A Dictionary of Information for the Use of Teachers, School Officers, Parents, and Others. New York/London: E. Steiger, Trübner&Co. 1877.

KIDDLE, H./HARRISON, Th. F./CALKINS, N.A.: How To Teach. A Graded Course of Instruction and Manual of Methods for the Use of Teachers. Cincinatti/New York: Van Antwerp, Bragg&Co. 1877.

KILPATRICK, W.H.: The Project-Method. In: Teachers College Record Vol. XIX, no. 4 (Sept. 1918), S. 319-334.

KILPATRICK, W.H.: Introductionary Statement: Definition of Terms. In: Teachers College Record XXII, no. 4 (Sept. 1921), S. 283-288.

KILPATRICK, W.H.: Foundations of Method. Informal Talks on Teaching. New York: The Macmillan Company 1925.

KING, I.: The Development of Religion. A Study in Anthropology and Social Psychology. New York: The Macmillian Company 1910.

KLAFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971), S. 351-385.

KLAFKI, W.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“, 1932-1937. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Verlag 2003.

KNELLER, G.F.: Educationists and Their Vanities: One Hundred Missives to My Collegues. San Fransisco/Calif.: Caddo Gap Press 1994.

KNOLL, M.: Europa - nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik, 1702-1875. In: Pädagogische Rundschau 44 (1991), S. 41-58.

KNOLL, M.: John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Missverständnisses. In: Bildung und Erziehung 45 (1992), S. 89-108.

KÖHLER, E.: Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindes. Leipzig: Hirzel 1926. (= Psychologische Monographien, hrsg. v. K. BÜHLER, Bd. 2)

KOHLSTEDT, S.G.: Nature, Not Books. In: Isis Vol. 96 (2005), S. 324-352.

KOLLER, A.: Strukturwandel der Öffentlichkeit in westeuropa und den USA. Theoretische, metatheoretische und empirische Reformulierung und transatlantische Integration der Klassiker. Diss.phil. Universität Zürich. Ms. Zürich 2004.

LADD, G.T.: Outlines of Descriptive Psychology. A Text-Book of Mental Sciences for Colleges and Normal Schools. London: Longmans Green 1898.

LADD, G.T.: The Confusion of Pragmatism. In: The Hibbert Journal VII (4) (July 1909), S. 784-801.

LAGEMANN, E.C.: Experimenting with Education: John Dewey and Ella Flagg Young at the University of Chicago. In: American Journal of Education Vol. 104, No. 3 (May 1996), S. 71-85.

LANGTHALER, W./PIRKER, W.: Amo go home. Zwölf gute Gründe für einen Antiamerikanismus.. Wien: Promedia Verlag 2003.

LAURIE, S.S.: The Study of Education at the University of Edinburgh. In: Educational Review Vol VII (January-May 1894), S. 55-63.

LEIBNIZ, G.W.: Neue Abhandlungen über den menschlichen Verstand. Nouveaux essais sur l’entendement humain. Französisch-deutsche Ausgabe, hrsg. v. W.V.ENGELHARDT/H. H. HOLZ. Bd. I/II. Frankfurt am Main: Insel-Verlag 1961.

LENZEN, V.F.: Benjamin Peirce and the US Coast Survey. San Francisco: San Francisco Press 1968.
LEWIS, D.J./SMITH. R. L.: American Sociology and Pragmatism: Mead, Chicago Sociology and Symbolic Interaction. Chicago/London: University of Chicago Press 1980.
LIPPMANN, W.: Force&Ideas. The Early Writings. Intr. by A. SCHLESINGER Jr. New Brunswick/London: Transaction Publishers 2000.
LISSMANN, K.P.: Theorie der Unbildung,. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay Verlag 2006.
LUBBOCK, J.: Ants, Bees, and Wasps. A Record of Observations on the Habits of the Social Hymenopetera. London: KeganPaul, Tench&Co. 1882.
LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Reflexionsprobleme im Bildungssystem. Neuausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1988. (erste Ausg. 1979)
LUNACHARSKY, A.V.: To All Who Teach. In: The Class Struggle Vol. II, No. 3 (May-June 1918).
MACK, E.C.: Public Schools and British Opinion Since 1860. The Relationship Between Contempory Ideas and the Evolution of an English Institution. New York: Columbia University Press 1941.
MAGER, K.: Die moderne Philologie und die deutschen Schulen. In: Pädagogische Revue Erster Band (Juli 1840), S. 1-80.
MAGER, K.: Die philosophische Propädeutik auf Gymnasien. In: Pädagogische Revue Erster Band (Juli 1840a), S.209-235.
MALCHE, A.: Le Collège et la vie, projet de réforme. Geneve 1918.
MALCHE, A.: Vie de Pestalozzi. 2e ed. Lausanne: Payot 1946.
MANIS, J.G./MELTZER, B.N. (Eds.): Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology. 2nd. Edition. Boston: Allyn and Bacon Inc. 1972. (Erste Aufl. 1967)
MANNING, J.P.: Rediscovering Froebel: A Call to Re-Examine his Life&Gifts. In: Early Childhood Education Journal Vol. 32, No. 6 (June 2005), S. 371-376.
MANSFIELD, E.D.: American Education. Its Principles and Elements Dedicated to the Teachers of the United States. New York: A.S. Barnes&Co. 1850.
MARCK, S.: Der Neuhumanusmus als politische Philosophie. Zürich: Der Aufbruch 1938.
MARCK, S.: Der amerikanische Pragmatismus in seinen Beziehungen zum kritischen Idealismus und zur Existenzphilosophie. In: Schriftenreihe der Nordwestdeutschen Universitätsgesellschaft Heft 11 (1951).
MARCUSE, H.: Besprechung von: Dewey, John, Logic, The Theory of Inquiry, Henry Holt and Company, New York 1938. In: Studies in Philosophy and Social Science (formerly Zeitschrift für Sozialforschung) Vol VIII (1939), S.221-228.
MARCUSE, L.: Amerikanischer und deutscher Pragmatismus. In: Zeitschrift für philosophische Forschung Jg. 9 (1955), S. 257-268.
MARCUSE, L.: Amerikanisches Philosophieren. Pragmatisten, Polytheisten, Tragiker. Hamburg: Rowohlt Verlag 1959. (Neuausgabe: Zürich: Diogenes 1994).
MARION, H.: The Study of Education at the Sorbonne. In: Educational Review Vol. VII (January-May 1894), S. 122-128.
MARSHALL, M.: Contesting Cultural Rhetorics. Public Discourse and Education, 1890-1900. Ann Arbor: The University of Michigan Press 1995.
MARTIN, J.: The Education of John Dewey. A Biography. New York: Columbia University Press 2002.
http://www.marxists.org/archive/lunarch/works/teachers.htm
MAY, S.J.: The Revival of Education. An Address to the Normal Association, Bridgewater, Mass., August 8, 1855. Syracuse: Normal Association 1855.
MAYHEW, I.: Popular Education. New York: Harper&Brothers 1850.
MAYHEW, I.: The Means and Ends of Universal Education. New York: A.S. Barnes (1867?).

McCaul, R.L.: Dewey's School Days, In. Elementary School Journal Vol 63, No. 1 (October 1962), S.15-21.
McCaul, R.: Dewey and the University of Chicago. In: W.W. Brickman/St. Lehrer (Eds.): John Dewey. Master Educator. 2nd Edition. New York: Atherton Press 1966, S. 31-74.
McCuskey, D.: Bronson Alcott: Teacher. New York: Macmillan 1940.
Mchitarjan, I.: John Dewey and the Development of Education in Russia before 1930. Report on a Forgotten Reception. In: Studies in Philosophy and Education Vol. 19, No. 1 (March 2000), S. 109-131.
Mead, G.H.: The Relation of Play to Education. In: The University of Chicago Record I (1896), S. 140-145.
Mead, G. H.: The Child and His Environment. In: Transactions of the Illinois Society for Child Study 3 (1898), S. 1-11.
Mead, G.H.: The Working Hypothesis in Social Reform. In: American Journal of Sociology 5 (1899), S. 367-371.
Mead, G.H.: Review of G. Simmel, *Philosophie des Geldes*. In: Journal of Political Economy Vol. 9 (1900/1901), S. 616-619.
Mead, G.H.: The Definition of the Psychical. In: In: Decennial Publications of the University of Chicago, First Series. Vol. 3, Part 2. Chicago: University of Chicago Press 1903, S. 77-112.
Mead, G. H.: The Basis for a Parents' Association. In: Elementary School Teacher 4 (1903-1904), S. 375-391.
Mead, G.H.: The Teaching of Science in College. In: Science n.s. 24 (1906), S. 390-397.
Mead, G.H.: Review of Henri Bergson, *L'évolution créatrice*. In: Psychological Bulletin 4.12 (15 Dec 1907), S. 379-384.
Mead, G.H.: Industrial Education and Trade Schools. In: Elementary School Teacher VIII (1907-08), S. 402-406.
Mead, G.H.: Policy of the *Elementary School Teacher*. In: Elementary School Teacher VIII (1907-1908a), S. 281-284.
Mead, G.H.: The Educational Situation in the Chicago Public Schools. In: City Club Bulletin 1 (1907/08b), S. 131-138.
Mead, G.H.: Industrial Education and the Working-Man and the School. In: Elementary School Teacher 9 (1908-09), S. 369-383.
Mead, G.H.: Editorial Notes: Moral Training in the Schools. In: Elementary School Teacher 9 (1908-1909a), S. 327-328.
Mead, G.H.: The Adjustment of Our Industry to Surplus and Unskilled Labor. In: Proceedings of the National Conference of Charities and Corrections 34 (1909), S. 410-408.
Mead, G.H.: The Psychology of Social Consciousness Implied in Instruction. In: Science n.s. 7.12 (15 Dec 1910), S. 114-122.
Mead , G.H.: The Social Self. In: Journal of Philosophy Vol. X (1913), S. 374-380.
Mead, G.H.: National-Mindedness and International-Mindedness. In: International Journal of Ethics Vol. 39 (1929), S. 385-407.
Mead , G.H.: The Philosophies of Royce, James, and Dewey in their American Setting. In: John Dewey. The Man and his Philosophy. Addresses Delivered in New York in Celebration of His Seventieth Birthday. Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1930, S. 75-105.
Mead, G.H.: The Philosophy of the Present. Ed. by A. E. Murphy. La Salle, Ill.: Open Court 1932.
Mead, G.H.: Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist. Ed. by Ch. W. Morris. Chicago/London: The University of Chicago Press 1934. (17th Impr. 1970)

MEAD, G.H.: Movements of Thought in the Nineteenth Century. Ed. by M. H. MOORE. Chicago/London: University of Chicago Press 1936.
MEAD, G.H.: The Philosophy of the Act. Ed. by Ch.W. MORRIS. Chicago/London: The University of Chicago Press 1938.
MEAD, G.H.: Selected Writings. Ed. by A. J. RECK. Chicago/London: The University of Chicago Press 1964.
MEAD, G.H.: The Individual and the Social Self. Unpublished Work of George Herbert Mead. Ed. by D. L. MILLER. Chicago/London: The University of Chicago Press 1982.
MENARD, L.: The Metaphysical Club. A Story of Ideas in America. New York: Ferrar, Straus and Giroux 2002.
MERTON, R.K.: On the Shoulders of Giants. A Shandean Postcript. New York: The Free Press 1965.
MEUMANN, E.: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. Bd. I/II. Leipzig: Verlag Wilhelm Engelmann 1907.
MEYER, D.H.: Paul Carus and the Religion of Science. In: American Quarterly Vol 14, No. 4 (Winter 1962), S. 597-607.
MEYERSON, J.: A Calendar of Transcendental Club Meetings. In: American Literature Vol. 44, No. 2 (May 1972), S. 197-207.
MICHELS, W. C.: Teaching of Elementary Physics. In: Scientific American Vol. 198 (1958), S. 57-62.
MILLER, I .E.: Psychology of Thinking. New York: The Macmillan Company 1909
MISUMI, I.: Mead's Social Philosophy as the Foundation of Progressive Education. In: Journal of Research for New Education 4 (1933), S. 12-22.
MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München: Juventa-Verlag 1972.
MORAN, J.S.: Bergsonian Sources of Mead's Philosophy. In: Transactions of the Peirce Society 32 (1996), S. 41-63.
MORRIS, Ch.: Neo-Pragmatism and the Ways of Knowing. In: Monist 38 (1928), S. 494-501.
MORRIS, Ch.: Pragmatism and the Crisis of Democracy. Chicago: University of Chicago Press 1934. (= Public Policy Pamphlet, No. 12)
MÜLLER, G.E.: Charles Peirce (1840-1914). In: Archiv für Geschichte der Philosophie Jg. 40, Nr. 2 (1931), S. 227-238.
MUDIE,. R.: A Popular Guide to the Observation of Nature; or, Hints of Inducement. Study of Natural Productions and Appearances, in their Connections and Relations. New York: Harper&Brothers 1836.
Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart: Klett Verlag 1979.
NÄF, M.: Die Geschichte der Odenwaldschule. Ms. Basel 2003.
NIETZSCHE, F.: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe, hrsg. v. G. COLLI/M. MONTINARI. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1980.
NODDINGS, N.: Hutchins and Dewey Revisited: Two Views of Democracy. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 9 (2003), S.15-20.
NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland. In. H. NOHL/L. PALLAT (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 1: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. Langensalza/Berlin/Leipzig: Verlag von Julius Beltz 1933, S. 302-374.
NOHL, H.: ([11]2002): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
NOHL,H.&L. PALLAT (Hrsg.) (1933): *Handbuch der Pädagogik*. Bd. 1: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens, Langensalza/Berlin/Leipzig 1933: Beltz.
NOURRISSON, J.-F. (1903): Jean-Jacques Rousseau et le Rousseauisme. Publ. par P. NOURRISSON. Paris: Albert Fontemoing, Editeur 1903.

OELKERS, J.: „Influence" and „Development": Two Paradigms of European Educational Theory and the Crisis of the School. In: M. HELLEMANS/J. MASSCHELEIN/P. SMEYERS (Eds.): The School: Its Crisis. Eduquer après la République. Leuven/Amersfoort: Acco 1994, S. 95-109.

OELKERS, J.: (1999): Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme, *Zeitschrift für Pädagogik* 45, 4, S. 461-483.

OELKERS, J.: Piaget et l'éducation nouvelle. In: J.-M. BARRELETA/A.-N. PERRET-CLERMONT (éds.): Jean Piaget et Neuchâtel. L'apprenti et le savant. Lausanne: Editions Payot 1996, S. 165-176.

OELKERS, J.: Physiologie, Pädagogik und Schulreform im 19. Jahrhundert. In: Ph. SARASIN/J. TANNER (Hrsg.): Physiologie und industrielle Gesellschaft. Studien zur Verwissenschaftlichung des Körpers im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1998, S. 245-285.

OELKERS, J.: Einige Bemerkungen Friedrich Nietzsches über Erziehung und der Status eines ‚Klassikers der Pädagogik'. In: CHR. NIEMEYER/H. DRERUP/J. OELKERS/L.V. POGRELL (Hrsg.): Nietzsche in der Pädagogik? Beiträge zur Rezeption und Interpretation. Weinheim 1998, S. 211-240. (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 19)

OELKERS, J.: John Deweys Philosophie der Erziehung: Eine theoriegeschichtliche Analyse. In: H. JOAS (Hrsg.): Philosophie der Demokratie. Beiträge zum Werk von John Dewey. Frankfurt am Main 2000, S. 280-315.

OELKERS, J.: Lernen *versus* Wissen: Historische Erfahrungen mit einem reformpädagogisch konstruierten Missverhältnis. In: P. GÖTTE/W. GIPPERT (Hrsg.): Historische Pädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts. Bilanzen und Perspekiven. Christa Berg zum 60. Geburtstag. Essen 2000a, S. 33-51.

OELKERS, J.: Democracy and the Two Dogmas of Education. In: Korean Society for the Study of Education (Ed.): The Role of Education in the 21st Century. Seoul o. J. (2004), S. 27-55.

OELKERS, J.: Kanon und Variation: Zur historischen Wirkkraft klassischer Bildung. In: Th. FUHRER/P. MICHEL/P. STOTZ (Hrsg.): Geschichten und ihre Geschichte. Basel: Schwabe Verlag 2004, S.405-438.

OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 4., vollst. durchgearb. Aufl. Weinheim/München: Juventa Verlag 2005. (erste Aufl.1989)

OELKERS, J.: George Herbert Meads Philosophy of Education and German Pedagogy. In: D. TRÖHLER/J. OELKERS (Eds.): Pragmatism and Education. Rotterdam: Sense Publishers 2005a. (in print)

OELKERS, J.: How Did the Active Child Come into Educational Theory? Ms. Zürich 2006. http://www.unizh.ch/paed/ (Allgemeine Pädagogik: English Lectures)

OELKERS, J.: Die Rationalisierung des Lernens und die Entwicklung des Konzepts der „Zivilgesellschaft" im 17. Jahrhundert. In: J. OELKERS/R. CASALE/R. HORLACHER/S. LARCHER KLEE (Hrsg.): Rationalisierung und Bildung bei Max Weber. Beiträge zur Historischen Bildungsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2006, S. 17-40.

OELKERS, J.: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2006.

OELKERS, J.: Jean-Jacques Rousseau on Education. London: Continuum 2007.

PAGE, W.H. et. al.: The School of Tomorrow. New York 1911.

PAPINI, G.: Pragmatismo. Firence 1913.

PARKER, F.W.: Talks to Pedagocis. An Outline of the Theory of Concentration. New York/ Chicago: E.L. Kellogg&Co. 1894.

PEABODY, E.: Record of a School Boston 1835.

PEIRCE, CH. S.: How To Make Our Ideas Clear. In: Popular Science Monthly Vol.12 (January 1878), S. 286-302.
PEIRCE, C.S.: Collected papers, ed. Ch. Hartshorne/P.Weiss. Vol. 1: Principles of Philosophy. Cambridge: Harvard University Press 1931
PEIRCE, C.S.: Collected Papers. Vol. 5: Pragmatism and Pragmaticism. Ed. by CH. HARTSHORNE/P. WEISS. Cambridge MA: Harvard University Press 1934.
PEIRCE, C. S.: Schriften, Band II: Vom Pragmatismus zum Pragmatizismus. Hrsg. v. K.-O. APEL. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1970.
PEIRCE, C.S.: Writings. Chronological Edition, Vol. 3: 1872-1878. Ed. by Chr. J.W.KLOESEL. Bloomington: Indiana University Press 1986.
PEIRCE, C.S.: Vorlesungen über Pragmatismus. Hrsg. v. E. WALTHER. Hamburg: Felix Meiner Verlag 1991.
PEIRCE, C.S.: Religionsphilosphische Schriften. Hrsg. v. H. DEUSER; übers. v. H. MASSEN/H. DEUSER. Hamburg; Felix Meiner Verlag 1995.
PEIRCE, Ch. S.: Pragmatism as a Principle and Method of Right Thinking. The 1903 Harvard Lectures on Pragmatism. Ed. by P. A. TURRISI. Albany/NY: State University of New York Press 1997.
PEIRCE, C.S./K.L.KETNER: His Glassy Essence: An Autobiography of Charles Sanders Peirce. Nashville/Tennessee: Vanderbilt UniversityPress 1999.
PERELMAN, L.: School's Out. New York: Avon Books 1993.
PERKINSON, H.J.: The Imperfect Panacea. American Faith in Education. Fourth Edition. Boston, Massachusetts et. al. McGraw Hill 1995. (erste Auf. 1968)
PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1965.
POLLOCK, J.K./MEISEL, J.H./BRETTON, H.L. (Eds.): Germany under Occupation: Illustrative Materials and Documents. Ann Arbor/Michigan: George Wahr Publishing Co. 1949.
POPPER, K.: All Life is Problem Solving. London: Taylor&Francis Ltd 2001.
PRAWAT, R.S.: Dewey Meets the 'Mozart of psychology' in Moscow: The Untold Story. In: American Educational Research Journal Vol. 37, No. 3 (Autumn 2000), S. 663-696.
Proceedings of the Semi-Centennial of Vanderbilt University. Celebrated during the four days, October 15 to October 18, 1925, at Nashville, Tennessee. Nashville, Tenn.: Vanderbilt University 1925.
PY, G.: Rousseau et les éducateurs. Etude sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIIIe siècle. Oxford: Voltaire Foundation 1997. (= Studies on Voltaire and the Eighteenth Century, ed. A. STRUGNELL, Vol. 356)
RAVIER, A.: L'éducation de l'homme nouveau. Essai Historique et Critique sur le Livre de l'Emile de J.-J. Rousseau. Tome I/II. Issoudun: Editions Spes 1941.
RAVITCH, D.: Left Back. A Century of Failed School Reform New York: Simon&Schuster 2000.
Reflecting on Sputnik: Linking the Past, Present and Future of Educational Reform. 1997. http://www.nas.edu/sputnik/index.htm
Reiseberichte über Nord-Amerika erstattet von Kommissaren des Königlich Preussischen Ministers für Handel und Gewerbe. Berlin: W. Moeser Buchdruckerei 1906. (= Haus der Abgeordneten. 20 Legislaturperiode, II. Session 1905/1906)
RENGER, P. III: George Herbert Mead's Contribution to the Philosophy of American Education. In: Educational Theory 30 (1980), S. 115-133.
RENGER, P. III: The Historical Significance of Mead's Philosophy of Education. In: C. Penden (Ed.): Critical Issues in Philosophy of Education. Washington, C.C.: University Press of America 1980a, S. 42-53.

Report of the United States Education Mission to Germany. Submitted to the Honorable Robert P. Patterson, Secretray of War, the Honorable William Benton, Assistant Secretary of State for Public Affairs, and Lieutenant General Lucius D. Clay, Deputy Military Governor, Office of Military Government for Germany (United States). Washington DC: United States Government Printing Office 1946. (= Department of State Publication 2664, European Series 16)

RICE, J.M.: Our Public-School System: Evils in Baltimore. In: The Forum Vol. 14 (October 1892), S. 146ff.

RICE, J.M.: Our Public School System of New York City. In: The Forum Vol. 14 (January 1893), S. 617ff.

RICE, J.M.: The Public-School System of the United States. New York: The Century Co. 1893a.

RICE, J.M.: Scientific Management in Education. New York: Hinds, Noble&Eldredge1912.

RICHARDSON, J.: Nietzsche's New Darwinism. Oxford: Oxford University Press 2004.

RICHTER, L.: Leben und Werk. Hrsg. v. C.W. SCHMIDT. Berlin 1948.

RIED, G. (Hrsg.): Wesen und Wert der Erziehungswissenschaft. Bericht über den Pädagogischen Kongress des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht, veranstaltet in Kassel vom 4. bis 6. Oktober1928. Leipzig: Quelle&Meyer 1929.

ROBERTS, J.E.: Elizabeth Peabody and the Temple School. In: New England Quarterly Vol. 15, No. 3 (September 1942), S. 497-508.

ROGERS, A. K.: Principles of Distributive Justice. In: International Journal of Ethics Vol. 28, No. 2 (January 1918), S. 143-158.

ROGERS, D. G./DYKEMAN, TH. B.: Women in the American Philosophical Tradition 1800-1930. In: Hypatia Vol. 19, No. 2 (2004).

RONDA, B.A.: Elizabeth Palmer Peabody. A Reformer on Her Own Terms. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press 1999.

ROSE, A. (Ed.): Human Behavior and Social Processes. Boston: Houghton Mifflin 1962.

ROSENTHAL, M.: Nicholas Miraculous: The Amazing Career of the Redoubtable Dr. Nicholas Murray Butler. New York: Ferrar, Straus and Giroux.

ROUSSEAU, J.-J.: Oeuvres Complètes. Ed. B. GAGNEBIN/M.RAYMOND t. I: Les Confessions. Autres textes autobiographiques. Paris: Editions Gallimard 1959.

ROUSSEAU, J.-J.: Oeuvres Complètes. Ed. B. GAGNEBIN/M.RAYMOND, t. III: Du Contrat Social. Ecrits politiques. Paris: Editions Gallimard 1964.

ROUSSEAU, J.-J.: Oeuvres Complètes. Ed. B. GAGNEBIN/M.RAYMOND, t. IV: Emile. Education - Morale - Botanique. Paris: Editions Gallimard 1969.

ROYCE, J.: Is There a Science of Education? In: Educational Review Vol. 1 (January-May 1891), S. 121-132.

ROYCE, J.: Herbert Spencer. An Estimate and Review. Together with a Chapter of Personal Reminiscences by J. Collier. New York: Fox, Duffield&Company 1904.

ROYCE, J.: The Problem of Truth in the Light of Recent Discussion. In: Th. ELSENHANS (Hrsg.): Bericht über den III. Internationalen Kongress für Philosophie zu Heidelberg 1. bis 5. September 1908. Heidelberg 1909, S. 62-90.

RÜLCKER, T./OELKERS, J. (Hrsg.) : Politische Reformpädagogik. Bern et. al.: Peter Lang Verlag 1998. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Bd. 21)

RUTZ, M. (Hrsg.): Aufbruch in der Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. München: Goldmann 1997.

RYAN, F.X./MADDEN, E.H. (Eds.): The Evolutionary Philosophy of Chauncey Wright. Vol. 1-3. Bristol: Thoemmes Press 2000.

SANDBOTHE, M.: (Hrsg.): Die Renaissance des Pragmatismus. Aktuelle Verflechtung zwischen analytischer und kontinentaler Philosophie. Weilerwist 2000.

SCHÄFFLE, A. E. Fr.: Bau und Leben des socialen Körpers. Erster Band. Einleitung und erste Hälfte des allgemeinen Theils. Neue zum Theil umgearbeitete Ausgabe. Tübingen 1881.
SCHÄFFLE, A. E. Fr.: Die Quintessenz des Socialismus. 13. Aufl. Gotha 1891. (erste Aufl. 1875)
SCHILLER, F.C.S.: Der rationalistische Wahrheitsbegriff. In: ELSENHANS, Th. (Hrsg.): Bericht über den III. Internationalen Kongress für Philosophie zu Heidelberg 1. bis 5. September 1908. Heidelberg 1909, S. 711-719.
SCHILPP, P.A. Schilpp (Ed.): The Philosophy of John Dewey. La Salle, Ill.: Open Court Press 1939.
SCHINZ, A.: Anti-Pragmatisme. Examen des droits respectifs de l'aristocratie intellectuelle et de la démocratie sociale. Paris: Félix Alcan, Editeur 1909.
SCHMEDING, F.: Realschule und Gymnasium. In: Pädagogisches Archiv Bd. XIV, No. 1 (1872), S. 1-68. Realschule und Gymnasium. Artikel II. In: Pädagogisches Archiv Bd. XVI, No. 7 (1873), S. 481-572. Realschule und Gymnasium. Artikel III. In: Pädagogisches Archiv Bd. XX, No. 2 (1878), S.81-159.
SCHMIDT, J.: The *Eclipse of Reason* and the End of the Frankfurt School in America. Unpub. Ms. 2004.
SCHMOLER, G.: Grundriss der allgemeinen Volkswirtschaftslehre, Teil I/II. München/Leipzig: Duncker&Humblot 900, 1904.
SEARS, B.: Objections to Public Schools Considered: Remarks at the Annual Meeting of the Trustees of the Peabody Education Fund. New York, Oct. 7, 1875. Boston: Press of J. Wilson and Son 1875.
SEIBERT, Ch.: Charley Peirce's Head Start in Chemistry. In: Foundations of Chemistry Vol 3., No. 3 (October 2001), S. 202-226.
SEIGFRIED, CH. H.: Pragmatism and Feminism. Rewaving the Social Fabric. Chicago/London: The University of Chicago Press 1996.
SELIBER, G.: Der Pragmatismus und seine Gegner auf dem III. Internationalen Kongress für Philosophie. In: Archiv für Systematische Philosophie 15, 3 (1909), S. 287-298.
SELLECK, R.J.W.: The New Education 1870-1914. London: Sir Isaac Pitman &Sons 1968.
SHILS, E.: The Order of Learning in the United States from 1865 to 1920: The Ascendency of the Universities. In: Minerva Vol 16, No. 2 /June 1878), S. 159-195.
SHOOK, J.R. (Ed.): Early Critics of Pragmatism. Vol. 1-5. Bristol: Thoemmes Press 2001.
SHOOK, J.: The Metaphysical Club. 2006.
http://www.pragmatism.org/history/metaphyocal_club.htm
SIMMEL, G.: How is Society Possible? In: The American Journal of Sociology 16 (1910), S. 372-391.
SIMMEL, G.: Philosophie des Geldes. Hrsg. v. D.P. FRISBY/K. C. KÖHNCKE. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1989.
SMITH, J.: ELLA FLAGG YOUNG: The Portrait of a Leader. Ames, Iowa: Educational Studies Press 1979.
SMITH, J.E.: John Dewey: Philosopher of Experience. In: HENDEL, Ch. W. (Ed.): John Dewey and the Experimental Spirit in Philosophy. Four Lectures Delivered at Yale University Commemorating the 100th Anniversary of the Birth of John Dewey. New York: The Liberal Arts Press 1959, S. 93-119.
SMITH, T.V.: The American Philosophy of Equality. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press 1927.
SMITH, T.V.: The Social Philosophy of George Herbert Mead. In: American Journal of Sociology Vol. 37 (1931-32), S. 368-383.
SMITH, T.V.: The Re-Education in Germany, Italy and Japan. Claremont: Friends of the College at Claremont 1947.

SMITH T.V./WRIGHT, W.K. (Eds.): Essays in Philosophy, by Seventeen Doctors of Philosophy of the University of Chicago. Chicago: The Open Court Publishing Co. 1929.
SOLON, Th. E.: A Pragmatic Rehabilitaiom. The Continuing Use of *Arisbe*, Home of C.S, Peirce. In: CRM No. 5 (1999), S. 35-38.
SOREL, G.: De l'utilité du pragmatisme. Paris: Marcel Rivière 1921. (= Etudes sur le devenir social, tome XVI).
SPENCER, H.: The Principles of Psychology. London : Longman, Brown, Green and Longmans 1855.
SPENCER, H. (1861): Education, Intellectual, Moral and Physical. New York N.Y.: Appleton.
STERNBERG, K.: Der Kampf zwischen Pragmatismus und Idealismus in Philosophie und Weltkrieg. Berlin 1917.
STETSON, Ch. B.: Technical Education: What it is, and what American Public Schools Should Teach. An Essay Based on an Examination of the Methods and Results of Technical Education in Europe, as Shown by Official Reports. Boston: J.F. Osgood and Company 1874.
STRAUSS, A. (Ed.): The Social Psychology of George Herbert Mead. Chicago/London: University of Chicago Press 1956.
SWENSON, D. F.: Second Generation of "The Chicago School." In: International Journal of Ethics Vol. 40, No. 3 (April 1930), S. 402-415
TANNER, A.E.: The Child. His Thinking, Feeling, and Doing. Chicago/New York: Rand, McNally&Co. 1904.
TANNER, L.N.: Dewey's Laboratiry School: Lessons for Today. New York: Teachers College Press 1997.
TAYLOR, E.I.: The Swedenborgian and Transcendentalist Roots of William James's Religious Perspective, In: Ameruican Psychological Assiociation 1981.
TAYLOR, E.I.: Peirce and Swedenborg. In: Studia Swedenborgiana Vol. 6, No. 1 (1986). S. 25-51.
TAYLOR, E.I.: William James: On Consciosness Beyond the Margin. Princeton N.J.: Princeton University Press 1996.
TENORTH, H.-E.: Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Anmerkungen zu einem notwendig spannungsreichen Verhältnis. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie Heft 2 (2003).
The American Whig Review. New Series. Vol. VII (1851).
The Education of Man. Friedrich Froebel. In: New Englander and Yale Review Vol. 48, No. 217 (April 1888), S. 291/292.
THIERSCH, F.W.: Ueber gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern. Band 1-3. Stuttgart/Tübingen: Cotta'sche Buchhandlung 1826-1837.
THOMAS, M.H.: Bibliography of Nicholas Murray Butler, 1872-1932. New York: Columbia University Press 1934.
THORNDIKE, E.L.: Animal Intelligence. An Experimental Study of the Associative Processes in Animals. In: Psychological Review, Monograph Supplements, 2 (1898), S. 1-109.
TILES, J.E. (Ed.): John Dewey. Critical Assessments. Vol I-III. London: Routledge 1991.
TIMASHEFF, N-S.: Overcoming Illiteracy: Public Education inn Russia, 1880-1940. In: Russian Review Vol. 2, No. 1 (1942), S. 80-88.
TOLLEY, K.: "Study Nature, Not Books." The Nature Study Curriculum, 1891-1932. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 5-8, 1994).Ms. 1994.
TOMPKINS, A.: The Philosophy of Teaching. Boston: Ginn&Co. 1894.
TOMPKINS, A.: The Relation of Sociology to Pedagogy. In: The American Journal of Sociology Vol. 1, No, 3 (November 1895), S. 353-358.

TOSCH, F.: Gymnasium und Systemdynamik. Regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preussischen Provinz Brandenburg 1890-1938. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2006.
TRÖHLER, D./OELKERS, J. (Hrsg.): Pragmatismus und Pädagogik. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2005.
TRÖHLER, D./SCHWAB, A. (Hrsg.): Volksschule im 18. Jahrhundert. Die Umfrage auf der Zürcher Landschaft 1771/1772. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt 2006.
TUCKER, W.H.: The Funding of Scientific Racism. Champaign, Ill.: University of Illinois Press 2002.
TUFTS, J. H.: On Moral Evolution. In. J.H. TUFTS (Ed.): Studies in Philosophy and Psychology by Former Students of Charles Edward Garman. Boston: Houghton 1906, S. 3-39.
TUFTS, J.H.: Our Democracy. Its Origins and Its Taks. New York. Henry Holt 1917.
TUFTS, J.H.: The Ethics of Coooperation. Boston: Houghton 1918.
TUFTS, J.H.: The Real Business of Living, New York: Henry Holt 1918a.
TUFTS, J.H.: Selected Writings. Ed. and intr. by J. CAMPBELL. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1992.
Ueber das Schulwesen in den nordamerikanischen Freistaaten. In: Allgemeine Schulzeitung Nr. 29 v. 19. Februar 1838, S. 234-237.
Ueber die preussischen sogenannten höheren Bürgerschulen. In: Allgemeine Schulzeitung Nr. 102-107 (1843), Sp. 837-842, 849-855, 857-863, 865-872, 873-879, 881-885.
VALSINER, J./VAN DER VEER, R.: The Social Mind. Construction of the Idea. New York: Cambridge University Press 2000.
VIDAL, F.: Piaget Before Piaget. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press 1994.
VISSER, A.: Die Evolution der Gesinnung. Ethische Gesellschaften in Europa und den U.S.A. zwischen Wissenschaft und Religion. Beitrag zur Vorgeschichte der internationalen Reformpädagogik. In: T. RÜLCKER/J. OELKERS (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern et. al.: Peter Lang 1998, 323-347. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg.v. J. OELKERS, Bd. 21)
VOEGELIN, E.: Über die Form des amerikanischen Geistes. Tübingen: Mohr 1928.
VÖMEL, Th.: Die Gymnasien, besonders das Frankfurter, im Kampfe mit dem Zeitgeiste. Eine Rede, gehalten bei der Progressionsfeier im Kaisersaal zu Frankfurt a. M. im Herbst 1840. In: Pädagogische Revue Erster Band (Juli 1840), S. 427-438.
WAGNER, A.: Die Gesetzmässigkeit in den scheinbar willkührlichen menschlichen Handlungen von Standpunkt der Statistik. Erster oder allgemeiner Theil. Statistisch-anthropologische Untersuchung der Gesetzmässigkeit in den scheinbar willkührlichen menschlichen Handlungen. Hamburg 1864.
WAGNER, A.: Grundlegung der politischen Ökonomie. Dritte wesentlich um-, theilweise ganz neu bearbeitete und stark erweiterte Auflage. Zweiter Theil. Volkswirthschaft und Recht, besonders Vermögensrecht, oder Freiheit und Eigenthum in volkswirthschaftlicher Betrachtung. Buch 1-3. Leipzig 1894.
WALKER. L.R.: John Dewey in Michigan. In: Michigan Today (Summer 1997). http://www.umich.edu/^^newsinfo/MT/97/Sum97/mta1j97.html
WALLACE, J.M.: Liberal Journalism and American Education, 1914-1941. New Brunswick/London: Rutgers University Press 1991.
WALLAS, G.: Humane Nature in Politics. 3rd Edition. London: Constable&Company Ltd 1938. (erste Auflage 1908)
WAYLAND, F.: The Education Demanded by the People of the U. States. A Discourse Delivered at Union College, Schenectady, July 25, 1854, on the Occasion of the Fiftieth Anniversary of the Presidency of Eliphalet Nott, D.D., LL.D. Boston: Phillipps, Sampson and Company 1855.

WEBB, L.D./MCCARTHY, M.M.: Ella Flagg Young: Pioneer of Democratic School Administration. In: Educational Administration Quarterly Vol. 34, No. 2 (March 1998), S. 223-242.

WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 5., rev. Aufl. Hrsg. v. J. WINCKELMANN. Tübingen: J.C.B Mohr (Paul Siebeck) 1972.

WEBER, M.: Die protestantische Ethik. Band I. Hrsg. v. J. WINCKELMANN. Hamburg: Siebenstern Verlag 1973.

WESTBROOK, R.B.: John Dewey and American Democracy. Ithaca/London: Cornell University Press 1991.

WHEATLAND, Th.: The Frankfurt's School's Invitation from Columbia University. How the Horkheimer Circle Settled on Morningside Heights. In: German Politics and Society Vol. 23, No. 3 (Fall 2004), S. 1-32.

WHIPPLE, M.: The Dewey-Lippmann Debate Today: Communication, Distortions, Reflective Agency, and Participatory Democracy. In: Sociological Theory Vol. 23, No. 2 (June 2005), S. 156-178.

WHITE, A.D.: Advanced Education. The Relations of the National and State Governments to Advanced Education. Boston: Office of Old and New 1874.

WIENER, Ph.P.: The Pragmatic Legal Philosophy of N. St. John Green (1830-1876). In: Journal of th History of Ideas Vol. 9, No. 1 (January 1948), S. 70-92.

WIENER, Ph. P.: Evolution and the Founders of Pragmatism. Cambridge: Harvard University Press 1949.

WIGGERSHAUS, R.: Die Frankfurter Schule. Geschichte, theoretische Entwicklung, Bedeutung. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1988.

WILKINSON, J.J.G.: Improvisations from the Spirit. London: White 1857.

WILLIAMS, B.A.: Tought and Action: John Dewey at ther University of Michigan. Ann Arbor: The Bentley Historical Library/The University of Michigan 1998. (= Bentley Historical Library Bulleltin No. 44).

WILLIAMS, R. B.: John Dewey and Oil City. In: Peabody Journal of Education Vol. 46, No. 4 (1969), S. 223-226.

WILLIAMS, S.G.: The Study of Pedagogy at Cornell University. In: Educational Review Vol. III (January-May 1892), S. 374-378.

WRIGHT, C.: Philosophical Discussions. Ed. by C.E. NORTON. New York: Lennox Hill 1877.

WRIGHT, W.K.: A History of Modern Philosophy, New York: Macmillan 1941.

WYNNE, J.P.: Mind and Education: From the Standpoint of John Dewey and George Herbert Mead. In: Educational Theory 2 (1952), S. 129-140.

ZANGWILL, I.: The Works, Vol. XII: The Melting Post. A Drama in Four Acts. Plaster Saints. A High Comedy in Three Movements. London: s.l. 1925.